



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**O AUTISMO E O BRINCAR: UMA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

JUAREZ OLIVEIRA SAMPAIO

BRASÍLIA - DF

FEVEREIRO

2023



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**O AUTISMO E O BRINCAR: UMA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

JUAREZ OLIVEIRA SAMPAIO

Tese elaborada sob orientação do Prof.º Dr.º Edson Marcelo Hungaro e apresentado à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação Física, na área de concentração em Atividade Física e Esporte na linha de pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília.

BRASÍLIA - DF

FEVEREIRO

2023

JUAREZ OLIVEIRA SAMPAIO

**O AUTISMO E O BRINCAR: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do título de doutor em Educação Física no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Aprovada em: 28/02/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro, FEF/UnB  
(Orientador/Presidente da Banca)

Prof. Dr. Nivaldo Antônio Nogueira David, UFG

Prof. Dr. Lino Castellani Filho, FEF/UnB e FEF/UNICAMP

Prof. Dr. Jônatas Maia da Costa, FEF/UnB

**Aos meus pais (Oswaldo e Maria),**  
Que me ensinaram o amor, a liberdade, a generosidade, a fraternidade e a vontade de viver a vida sempre intensamente.

**Aos meus irmãos,**  
Que me ensinaram, desde pequeno, a conviver com as diferenças, a compartilhar espaços, o tempo e o amor.

**Ao meu Filho (Mateus),**  
A quem eu adoro tanto, fez-me conhecer outra forma de amar.

**À minha amada e querida esposa Joanna de Paoli,**  
por ter sido companheira intelectual nos estudos da perspectiva Histórico-Cultural e, por ter me proporcionado tantas experiências afetivas, intelectivas e históricas que me fez ser outro homem.

**Ao meu querido enteado, Pedro Octávio, “Pedrinho”,**  
por ter me inspirado a investigar as profundezas da consciência, a fala interna que diz muito e que tem sido pouco compreendida.

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Edson Marcelo Húngaro, meu orientador, amigo e camarada, pela generosidade, confiança e espírito revolucionário na condução da apropriação dos fundamentos clássicos de Marx e Engels de forma tão generosa e por ter sido o responsável pelo meu crescimento intelectual durante a construção deste trabalho. Ensinou-me a entender melhor a realidade e a acreditar que podemos transformá-la.

Aos membros da banca de avaliação por terem sido intensos e minuciosos em suas críticas e contribuições. Foi uma banca histórica, professores Lino Castellani Filho e Nivaldo Nogueira David, dois intelectuais que protagonizaram as transformações pelas quais passaram a educação física pós anos 1980. E, de outro modo, um jovem estudioso, Jônatas Maia da Costa, que, por meio de sua orientação no mestrado e no doutorado, tem proporcionado a professores(as) da Secretaria de Educação do DF um valioso espaço para o estudo e pesquisa de problemas candentes e concretos no contexto escolar. Foi uma honra e um privilégio tê-los como avaliadores do meu trabalho.

Aos amigos e pesquisadores do Avante, por terem sido fundamentais no processo de constituição das etapas de elaboração deste trabalho. Fizeram-me críticas e contribuições essenciais que engrandeceram minha formação.

À Professora Ana Cristina de David, minha primeira orientadora, por ter me possibilitado investigar os pequenos autistas no “Projeto Brincando Aprendendo” idealizado e coordenado por ela.

Ao amigo Roberto Liáo, pela amizade incondicional e por todos esses anos de companheirismo que juntos destinamos à militância pela qualidade da Educação Física no DF.

Ao amigo Samuel Szerman, que não está mais neste mundo. Ensinou-me muito sobre respeito, ética, honra e honestidade. Ensinou-me a gostar de ler e de escrever. Sem as contribuições dele no meu processo de formação, não seria possível a constituição deste trabalho.

Ao amigo Pedro Athayde, jovem pesquisador “de mão cheia”, camarada e coordenador do nosso futebolzinho das terças-feiras. Graças à sua organização e dedicação, nossos dias de “educação dos sentidos”, da alegria e da convivência no tempo livre terão continuidade ainda por muitos anos.

Aos membros do Círculo Vigotskiano, por terem dirigido o meu caminho nas leituras dos textos clássicos da perspectiva Histórico-Cultural. Mesmo que eu não tenha podido estar presente nos momentos de estudos coletivos, meu espírito caminhava por entre as vozes enriquecidas que analisavam nossos mestres cientistas revolucionários que ainda permanecem vivos no mundo dos homens e das mulheres – VIGOTSKI / LURIA / LEONTIEV / ELKONIN E TANTOS OUTROS.

## RESUMO

O autismo - sua gênese, desenvolvimento e conceito - é ainda, infelizmente, pouco conhecido pela população em geral. Até mesmo entre os educadores há várias dúvidas a respeito de suas especificidades. Muitos dizem, baseando-se no senso comum, que os autistas são: “crianças com dificuldades de socialização”, “crianças com dificuldades de comunicação”, “crianças que não conseguem trabalhar em grupos”, “crianças que não interagem”, entre outras elaborações. Essas afirmações indeterminadas sobre esse tema constroem um estereótipo sobre o Transtorno do Espectro Autista remetendo à criança com autismo a uma condição avessa à vida relacional, como se a pessoa com autismo estivesse vivendo em um mundo que não é o nosso. Essa forma como o autismo tem sido compreendido, revela, mas, ao mesmo tempo, esconde sua essência - o conhecimento de suas determinações, de suas regularidades, seus modos ser – de agir, de interagir com o mundo dos objetos e com o mundo das pessoas. Fundado nesta problemática, nossa pesquisa teve a intenção de compreender o papel do brincar no desenvolvimento de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sob duas linhas de investigações: 1. Investigação teórica acerca dos fundamentos que explicam os processos de desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, estabelecendo mediações, com as especificidades do desenvolvimento de crianças com autismo e, 2. Investigação de ações de crianças com autismo em situação de brincadeira, em sala de aula. Para tanto, criamos o Projeto Brincando e Aprendendo na Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade de Brasília (UnB). O método de investigação foi baseado na forma com a qual Vigotski estudou a gênese e o desenvolvimento histórico-cultural das funções psicológicas superiores e das condutas humanas, sob a base dos fundamentos do método materialista histórico e dialético. As descobertas a que chegamos nesta investigação que se dirigiu à atividade brincante de crianças com autismo, podem contribuir, significativamente, para uma maior compreensão dos processos internos e externos que orientam as ações e as operações de crianças com autismo nas relações que estabelecem com os objetos e fenômenos da realidade objetiva, na brincadeira. Em nosso estudo de caso, constatamos pela análise das ações e operações da criança com autismo investigada que podemos ter acesso em alguma medida à forma como ela se exterioriza na brincadeira, quando se apresenta insuficiente o desenvolvimento da linguagem. Quando o desenvolvimento da linguagem se apresenta insuficiente, a criança apresenta dificuldades em realizar as ações e operações necessárias ao desenvolvimento da brincadeira, mas que, ao mesmo tempo, é a atividade brincante que promove de maneira intensa a transformação dessa condição. Descobrimos, por meio do estudo da formação de conceitos que a brincadeira se realiza nas bases das fases mais desenvolvidas das formas de pensamento por complexos (coleção, cadeia, difuso e pseudoconceito). No processo de investigação criou-se uma estrutura pedagógica potente de promoção de desenvolvimento dos significados específicos e das condutas culturais do acervo histórico-genérico da cultura corporal (o espaço estruturado). O autismo, neste contexto, foi investigado, rigorosamente, à luz de um sistema conceitual que o situa em uma perspectiva crítica. Com isso, o estudo desenvolveu uma metodologia sob a base dos fundamentos da Concepção Pedagógica Crítico-Superadora da Educação Física, no que se refere à apropriação das formas de atividade da cultura corporal – o significado, o sentido, as ações e as operações durante a realização da atividade.

**Palavras-chave:** Autismo; Brincar; Teoria Histórico-Cultural; Concepção Crítico-Superadora.

## ABSTRACT

Autism - its genesis, development and concept - is still, unfortunately, little known by the general population. Even among educators there are several doubts regarding its specificities. Many say, based on common sense, that autistic people are: “children with socialization difficulties”, “children with communication difficulties”, “children who cannot work in groups”, “children who do not interact”, among others elaborations. These indeterminate statements on this topic construct a stereotype about Autism Spectrum Disorder, referring children with autism to a condition that is adverse to relational life, as if the person with autism were living in a world that is not ours. This way in which autism has been understood reveals, but at the same time, hides its essence - the knowledge of its determinations, its regularities, its ways of being - of acting, of interacting with the world of objects and the world of people. Based on this issue, our research aimed to understand the role of playing in the development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), under two lines of investigation: 1. Theoretical investigation into the foundations that explain the processes of child development in perspective of Historical-cultural Theory, establishing mediations, with the specificities of the development of children with autism and, 2. Investigation of actions of children with autism in play situations, in the classroom. To this end, we created the Playing and Learning Project at the Faculty of Physical Education (FEF) at the University of Brasília (UnB). The research method was based on the way in which Vygotsky studied the genesis and historical-cultural development of higher psychological functions and human conduct, based on the foundations of the historical and dialectical materialist method. The discoveries we reached in this investigation, which focused on the playing activity of children with autism, can significantly contribute to a greater understanding of the internal and external processes that guide the actions and operations of children with autism in the relationships they establish with objects. and phenomena of objective reality, in play. In our case study, we found through the analysis of the actions and operations of the child with autism investigated that we can have access to some extent to the way in which he externalizes himself in play, when language development is insufficient. When language development is insufficient, the child has difficulties in carrying out the actions and operations necessary for the development of play, but at the same time, it is the playing activity that intensely promotes the transformation of this condition. We discovered, through the study of the formation of concepts, that play takes place on the basis of the most developed phases of complex thought forms (collection, chain, diffuse and pseudo-concept). In the research process, a powerful pedagogical structure was created to promote the development of specific meanings and cultural conducts of the historical-generic collection of body culture (the structured space). Autism, in this context, was rigorously investigated in the light of a conceptual system that places it in a critical perspective. With this, the study developed a methodology based on the foundations of the Critical-Overcoming Pedagogical Conception of Physical Education, with regard to the appropriation of the forms of activity of body culture – the meaning, meaning, actions and operations during carrying out the activity.

**Keywords:** Autism; To play; Historical-Cultural Theory; Critical-Overcoming Conception;

## SUMÁRIO

Agradecimentos .....	5
Resumo .....	7
Abstract .....	8
Introdução.....	11
1. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) .....	28
Distintas concepções sobre o TEA.....	37
O TEA na perspectiva Histórico-Cultural .....	41
A necessidade de comunicação no centro do processo de desenvolvimento de pessoas com TEA.....	46
As especificidades do experimento de Lísina – a necessidade de comunicação .....	57
2. A formação de conceitos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: .....	71
Pensamento sincrético .....	78
Pensamento por complexo .....	89
Complexo coleção .....	92
Complexo em cadeia .....	94
Complexo difuso .....	96
Um pulo para o Pseudoconceito .....	99
As formas de pensamento que sustentam a práxis que envolve a realização da atividade brincante .....	101
As dificuldades de apreensão dos objetos e fenômenos da realidade objetiva de crianças com autismo, no pensamento por complexo.....	111
A transição entre as formas de pensamento por complexo e a consolidação do pensamento por conceito .....	115
A escola e o seu papel na formação do conceito na criança .....	117
3. Método de investigação e as raízes epistemológicas e ontológicas do nosso objeto em estudo .....	126
O método de investigação na perspectiva Histórico-cultural .....	126

Supostos teórico-metodológicos – raízes epistemológicas e ontológicas do nosso objeto de estudos.....	136
O autismo e o brincar na perspectiva da concepção crítico-superadora e o estabelecimento de relações com a Teoria Histórico-Cultural.....	142
Análise dos conteúdos da brincadeira sob a lógica da Teoria Histórico-Cultural .....	152
O surgimento do jogo com regras explícitas .....	163
4. Desenho metodológico da pesquisa de campo e o estudo de um caso.....	169
O problema .....	171
O projeto Brincando e Aprendendo: o processo de sua implementação .....	172
Procedimentos investigativos (técnica de pesquisa) .....	173
Observação participante .....	174
Colaboradores da pesquisa .....	178
Sobre as três funções dos Colaboradores .....	179
Processos interventivos – meios de ensino e de pesquisa: espaço de construção dos dados da investigação.....	184
A observação participante no espaço estruturado: a construção dos dados.....	194
Os eixos que orientaram as observações dos colaboradores (construção dos dados – relatórios).....	196
Crianças em atividade brincante: Estudo de um Caso .....	200
Resultado e discussão dos dados.....	204
Considerações Finais.....	229
Referências .....	238
Anexo I.....	243
Anexo II.....	245
Anexo III .....	252

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de investigar o autismo<sup>1</sup> e o brincar em uma perspectiva Histórico-Cultural. Os motivos que nos levaram à escolha desse estudo podem ser justificados a partir de três argumentos: o primeiro, de relevância social, por acreditarmos na possibilidade de transformação da realidade social pelas ações humanas. A perspectiva Histórico-Cultural edificou-se como uma teoria crítica materialista histórico-dialética que, sob as bases dos fundamentos de Marx e Engels (1986), defende a tese segundo a qual não basta que conheçamos a realidade em sua totalidade, é fundamental que a transformemos.

O segundo argumento, de relevância pessoal, tem a ver com minha relação histórica com o objeto deste estudo. Realizei minhas primeiras intervenções pedagógicas em crianças autistas, quando trabalhei como professor da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB), entre 1999 e 2011. Sou professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e, nesse período, estava cedido à universidade de Brasília, por meio de um convênio estabelecido entre essas duas instituições.

E quanto ao terceiro argumento, de relevância acadêmica, por considerar que a teoria Histórico-Cultural, protagonizada por Lev Semionovitch Vigotski<sup>2</sup> e seus colaboradores conta com um rico referencial teórico-metodológico que tem fundamentado estudos, pesquisas e intervenções em pessoas com deficiência (VIGOTSKI, 1997), porém, ainda não foi, suficientemente, explorado no âmbito do estudo do autismo em atividades brincantes, no contexto da Educação Física.

Para não deixarmos esses argumentos sem maiores esclarecimentos, expliquemo-los: quanto ao primeiro argumento, acreditamos que ao fazermos a escolha do estudo sobre o autismo e o brincar nesta perspectiva teórica, assumimos, ao mesmo tempo, uma posição político-ideológica, por acreditar que nesta sociedade marcada pela desigualdade

---

<sup>1</sup> Quando nos referimos ao termo “autismo”, estamos abordando o fenômeno e não a pessoa. Transtorno do Espectro Autista é o termo que, do mesmo modo que autismo, trata-se do fenômeno. No Brasil, quando nos dirigimos às pessoas, inclusive, está consignado no marco legal, referimo-nos a pessoas com autismo. Porém, “autistas” também tem sido considerado um termo adequado, levando-se em conta ser uma preferência de vários autistas que militam nas lutas que envolvem a neurodiversidade, um movimento identitário internacional que tem chegado no Brasil, muito fortemente (PAOLI; MACHADO, 2022a).

<sup>2</sup> O nome desse autor tem sido escrito de diferentes formas. Na tradução do russo para a língua inglesa, os americanos e ingleses adotaram a grafia Vygotsky. Na edição espanhola das obras escolhidas tem se adotado Vygotski. As traduções que vieram do russo para o espanhol, publicadas pela editora estatal soviética adotou-se Vigotski (DUARTE, 1996). Assim como Newton Duarte, adotaremos a grafia Vigotski. Porém, iremos respeitar a forma adotada pelas obras as quais serão objeto de citação neste texto.

social, não vislumbramos a possibilidade de os seres humanos se apropriarem, de forma plena, da riqueza – material e espiritual - produzida pela humanidade.

Essa contradição decorre da própria contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho no mundo capitalista. Da mesma forma que a socialização dos meios de produção não se pode realizar sem a superação do capitalismo, também a plena socialização da apropriação do saber, a plena democratização do saber pela educação escolar se constitui em uma necessidade que foi produzida socialmente no capitalismo, mas não se pode efetivar inteiramente nele (SAVIANI apud DUARTE, 2012, p. 44-45).

Dessa forma, temos a convicção de que, somente, a superação dessa ordem social poderia nos levar à emancipação humana. Porém, entendemos a escola e outros ambientes de transmissão de conhecimentos e socialização da cultura sistematizada como espaços revolucionários, espaços de contradições, de tensões entre a reprodução da dominação ideológica dos detentores dos meios de produção e a perspectiva de transformação dessa realidade social pela classe trabalhadora, assim como afirma Saviani (2003).

Partindo do pressuposto de que a apropriação do conhecimento resulta no desenvolvimento das funções psicológicas e das condutas culturais, percebe-se que, na sociedade dividida em classes, há uma visível inadequação do indivíduo às suas possibilidades de desenvolvimento.

A superação dessa ordem social poderia levar à emancipação dos indivíduos rumo ao desenvolvimento de todas as suas possibilidades humanas. A teoria vigotskiana foi edificada dentro dessa tensão, dessa contradição em um processo histórico revolucionário que lutava pela superação do capitalismo.

O resultado dessa luta foi o surgimento de outra forma de organização social, o socialismo, fundado em uma teoria revolucionária: o materialismo histórico e dialético. Essa perspectiva é a que fundamenta os princípios teórico-metodológicos das concepções que orientam o nosso estudo no âmbito de uma teoria psicológica – a Teoria Histórico-Cultural, de uma teoria pedagógica – a Pedagogia Histórico-Crítica e de uma concepção pedagógica da Educação Física – a Concepção Crítico-Superadora<sup>3</sup>.

A concepção Crítico-Superadora da Educação Física a qual estamos alinhados e que foi fundante da estrutura que criamos para as intervenções pedagógicas foi parte dessa investigação.

---

<sup>3</sup> O estudo das relações teórico-metodológicas entre essas abordagens está exposto no capítulo 3 – Método de investigação e as raízes epistemológicas e ontológicas do nosso objeto em estudo.

Quanto ao segundo argumento, de relevância pessoal, na ocasião que fui cedido para a Universidade de Brasília, coordenei o Projeto de Extensão Oficinas Infantis que atendia crianças e adolescentes. A Faculdade de Educação Física oferecia, gratuitamente, oficinas de esporte, lutas, dança e ginástica para crianças com a idade acima dos sete anos, enquanto para as crianças de idade pré-escolar (três a seis anos), eram oferecidas as “Oficinas Psicomotoras”.

Podemos afirmar que a gênese do problema que nos levou a realizar esse estudo está localizada neste momento histórico. Em 2001, pela primeira vez, uma criança com autismo participou das Oficinas Infantis. Era uma pequena de seis anos de idade. Não pronunciava uma palavra sequer, não mantinha contato de olhar com as pessoas e não buscava interação com seus pares e com os professores.

Nas primeiras duas aulas, a criança não estabeleceu interações sociais. Porém, no encontro seguinte, um pequeno passou a persegui-la durante a aula, buscando fazer contato. Quando chegou perto da criança autista, ergueu os braços para abraçá-la, ela se virou de costas, como uma suposta resposta negativa ao contato. O menino não desistiu, mesmo assim, a abraçou pelas costas. Ao sentir o contato do abraço, a menina reagiu de forma angustiada e gritou, estridentemente. Todas as crianças se assustaram e, às pressas, distanciaram-se da situação.

A criança autista só parou de gritar depois que sua mãe entrou na sala, abraçou-a e a levou embora. No dia seguinte, a mãe nos informou que não mais iria levar a filha à universidade, alegando que seria um problema para as demais crianças das oficinas psicomotoras e para os estagiários.

O que fizemos diante da recusa da mãe? – Insistimos para que a criança voltasse às aulas e, assim, a mãe o fez, trouxe-a na semana seguinte.

A criança entrou na sala e, mais uma vez, repetiu os comportamentos das aulas anteriores - dava voltas em círculos e distante dos(as) colegas, não mantinha contato de olhares e não dava evidências de interesses nas relações sociais. Em um dado momento, aconteceu uma interação social iniciada por outra criança da turma, semelhante à situação anterior – mais uma vez, a criança autista foi abraçada por um dos alunos da turma. O grito voltou e, de novo, as demais crianças se impactaram, mas não como antes, algo mudou, apenas alguns se afastaram, enquanto outros ficaram indiferentes à situação.

O que é interessante nesse breve relato? – A criança estigmatizada como uma pessoa que “não interage”, que “evita relacionar-se”, que “não se comunica” provocou e interferiu na rede de relações sociais de um considerável número de pessoas que se

encontravam em seu entorno. Todos(as), afetamo-nos, porém, nesta segunda manifestação da criança, ficamos menos reativos ao seu comportamento disruptivo, ao mesmo tempo, que a intensidade do grito, seu tempo e constância também diminuíram.

A nosso ver, o grito (uma forma singular de interação social) foi a chave para compreensão do caminho que deveríamos tomar para promover o desenvolvimento naquela criança. Focamos no que, a princípio, impedia o seu pleno desenvolvimento, ou seja, o grito repelia as interações, as pessoas com medo de não a incomodar, não buscavam interação com a criança.

Depois daquele dia, entendemos “o grito” como um nexos, um vínculo com o processo de desenvolvimento, uma forma de interação social. Esse foi o nosso ponto de partida, ou seja, intervir nas relações sociais. Pouco a pouco, no convívio com seus pares e com os professores, a criança passou a interagir com o grupo, não mais manifestando-se como da forma anterior, com gritos e agitação.

Obviamente, naquele momento, faltava-nos fundamentos teóricos e metodológicos para compreender com profundidade o fenômeno autismo. Essa necessidade nos levou ao terceiro argumento para a realização dessa pesquisa, – a relevância acadêmica.

Essa necessidade de compreender nosso objeto de estudo nos levou a investigar o desenvolvimento atípico, especialmente, o autismo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

A primeira investigação sobre o autismo teve como base um estudo empírico. Foi o psiquiatra austríaco Leo Kanner (1894-1981) que publicou, em 1943, o resultado de um estudo envolvendo 11 crianças (9 meninos e 2 meninas) onde identificou características muito similares em seus comportamentos: estereotípias, dificuldades no estabelecimento de relações sociais, possessividade e ecolalia (KANNER, 1997).

Depois de Kanner, as tentativas em delimitar com maior precisão as especificidades do quadro autista, visando melhor diagnosticá-lo, não cessaram. Atualmente, os dois sistemas mais importantes de diagnóstico do autismo são: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) e o CID (Classificação Internacional de Doenças), da Organização Mundial da Saúde (OMS) (PAOLI; SAMPAIO, 2020).

Observa-se convergências entre Kanner e os manuais diagnósticos, em alguma proporção. Aliás, foi Kanner (1997) quem descobriu a síndrome. Suas elaborações se confluem em três características: complicações nos processos comunicativos, nas

interações sociais e nos interesses e movimentos que se apresentam restritos e repetitivos. Porém, a nosso ver, não nos expõe o que é realmente o autismo em toda a sua amplitude (CHIOTE, 2013; BAGAROLLO, 2005). Não nos dá acesso ao seu movimento real, à sua processualidade histórica. Trata-o como um fenômeno congelado, sem suas determinações históricas e suas possibilidades de transformações.

De fato, o que Kanner (1997) capturou do modo de ser do autismo e o descreveu, coaduna, à primeira vista, com o que percebemos nos comportamentos de nossa primeira aluna autista. Porém, quando conseguimos “enxergar” para além da aparência dos comportamentos da aluna, considerados, de início, indesejáveis, compreendemos parte de sua estrutura e dinâmica interna.

A criança, ao gritar estridentemente, interferiu nas percepções e condutas das pessoas do seu entorno e, ao fazer isso, ao mesmo tempo, foi afetada pela reação do grupo social. Seus comportamentos disruptivos minimizaram-se e, depois de um certo tempo, desapareceram. Mas não bastava superarmos as interrupções nas relações sociais, precisávamos ir além, ou seja, possibilitar à criança a apropriação do patrimônio histórico genérico acumulado pela humanidade. No nosso caso, as formas de atividades da cultura corporal (jogo, brincadeira, esporte, dança, lutas, ginástica entre outras) (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

A criança, agora, está incluída em um grupo de 15 a 20 colegas<sup>4</sup> e permanecia no espaço coletivo durante todo o tempo da aula

A criança desenvolveu-se superando em grande medida o problema das interações sociais. Porém, depois dessa primeira necessidade satisfeita – de interações sociais - outras surgiram, pois, as necessidades se desenvolvem e, no interior das contradições sociais, novas necessidades e interesses são gerados (MARX; ENGELS, 1986; LEONTIEV, 2004).

Conseguimos êxito em incluir a criança com autismo no grupo heterogêneo, ao mesmo tempo, outra complicação se revelou depois dessa primeira conquista.

Quando o professor propunha a realização de fundamentos (ações com finalidades) de determinada forma de atividade da cultura corporal, que exigiam a apropriação e a consciência sobre as ações (meio da atividade), empatia e reciprocidade nas relações sociais, a criança apresentava dificuldades em realizar essas ações sem a

---

<sup>4</sup> Depois da primeira criança autista “não falante” que recebemos, outras vieram. Nossa experiência foi muito fortemente, com crianças com atraso de fala, a maioria não falante, com o quadro muito parecido com a primeira criança que recebemos. Crianças que necessitavam de um apoio substancial.

ajuda do professor; por exemplo, receber uma bola com as mãos e passá-la de volta para o colega. Outra questão se mostrou presente durante o transcorrer das aulas, qual seja, a dificuldade de realizar a brincadeira de papéis sociais. Percebíamos pela observação e análise das ações e operações da criança, a dificuldade que tinha em realizar tais atividades.

Desta forma e diante desse quadro, interpretado pelos manuais diagnósticos do autismo como déficits, como poderia, uma criança autista brincar e dominar seu próprio comportamento nas relações com os objetos e pessoas durante a brincadeira? Veja o que afirma o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5):

Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (APA, 2014, p. 50).

Estudos sobre o brincar do autismo na perspectiva histórico-cultural fazem críticas à forma como os manuais diagnósticos têm concebido o autismo e, ao mesmo tempo, tem demonstrado por meio de pesquisas em processos interventivos que as crianças com autismo brincam, imaginam, inclusive em coletivos de crianças (MARTINS, 2013; BAGAROLLO, 2005; SILVA, 2017; SILVA et al., 2021; RIBAS, 2021; CHICON et al., 2016).

Em nossos processos interventivos, nos momentos que induzíamos o surgimento da brincadeira de papéis sociais, percebíamos diferenças substanciais entre as formas de participação das crianças com o desenvolvimento típico e das crianças que apresentavam dificuldades de comunicação e de generalização. No nosso caso, as crianças com autismo, as não falantes.

A diferença mais significativa se revelou de forma exuberante durante a realização de uma atividade brincante, quando a criança na realização da ação lúdica<sup>5</sup>, em uma brincadeira cujo tema foi “Animais na Floresta”<sup>6</sup> precisava fugir do leão para não ser devorada. A maioria das crianças demonstravam muita emoção – medo, gritos, correria

---

<sup>5</sup> Não é qualquer tipo de ação. A Criança substitui um objeto por outro, na imaginação, ou seja, a semântica (o que realmente significa o objeto “leão”) e seu campo visual não coincidem. A criança, às vezes, grita, “cuidado com o leão”, mas está verdadeiramente correndo de um leão. Ela precisa de um pivô (outro objeto – uma pessoa que se faz de leão), um apoio para separar o significado leão do objeto- pivô (VIGOTSKI, 2008). É uma abstração, mas, ainda, restrita aos limites das relações empírico-perceptivas – “[...] o jogo protagonizado possui uma técnica lúdica original: a substituição de um objeto por outro e com ações por eles condicionadas (ELKONIN, 2009, p. 49).

<sup>6</sup> Essa brincadeira será objeto de nossa análise no capítulo 4 - Desenho metodológico da pesquisa de campo e o estudo de um caso.

durante a fuga do leão. O pequeno autista, aparentemente, não sentiu medo, não se emocionou, não fugiu do leão, pelo contrário, procuravam manter contato corporal com a “fera”. Ou seja, temos argumentos para crer que a criança não conseguiu realizar a ação lúdica – substituir um objeto (o educador) por outro, o objeto ausente (o leão), em seus processos imaginativos. Aqui há uma relação fundamental entre as formas de apreensão da realidade pelo pensamento e a realização da brincadeira<sup>7</sup>.

A brincadeira de faz de conta é uma atividade muito envolvente e sua forma de expressar-se nos comportamentos da criança é muito perceptível a nossos olhos quando a criança realiza ações lúdicas. Nestes momentos, os gestos se moldam ao objeto e a criança se expressa, corporalmente, conforme o tema da brincadeira; por exemplo, uma criança sobre um cabo de vassoura se deslocando como se fosse um cavaleiro montado e cavalgando sobre o lombo de um cavalo real.

Quando impulsionávamos o seu surgimento em aula, notávamos, nitidamente, a dificuldade de nossos alunos autistas em se relacionarem com os objetos por meio da brincadeira (de papéis sociais e de regras explícitas).

Dessa forma, acreditamos ser imprescindível a investigação sobre o modo de ser – de pensar, de agir, de se relacionar – de crianças autistas, mais especificamente, durante a realização das ações e operações dirigidas a uma finalidade, na atividade brincante.

Foi esse cenário da prática social intensa que o objeto de nossa investigação se revelou a nós. Portanto, partindo dessa situação problema concreta, decidimos investigar o autismo e o brincar na perspectiva histórico-cultural.

Iniciamos os estudos já com um caminho teórico percorrido acerca dos conhecimentos de algumas categorias da perspectiva histórico-cultural adquiridas nos estudos do mestrado, finalizado em 2013<sup>8</sup>.

No doutorado, queríamos investigar o autismo e o brincar em movimento, na atividade prática da criança nos seus relacionamentos, por isso, resolvemos criar um projeto para crianças aos moldes das Oficinas Psicomotoras que apresentamos, anteriormente, para tentar responder às questões que surgiram, nitidamente, a nós nas experiências que acumulamos durante a coordenação das Oficinas Infantis.

Essas reflexões que levantamos, revelam a importância da necessidade de pesquisas sobre as particularidades do processo de desenvolvimento de crianças com

---

<sup>7</sup> Essa discussão será travada no capítulo 2 – A Formação de Conceitos na Perspectiva Histórico-Cultural.

<sup>8</sup> Investiguei como se deu a apropriação da Teoria Histórico-Cultural pelas publicações pela Educação Física (SAMPAIO, 2013).

autismo e, também, sobre as possibilidades de intervenções focadas na superação das dificuldades dessas crianças, que venha enriquecer a compreensão sobre esse importante tema.

Nossa pesquisa se desenvolveu por meio de duas linhas de investigação: a primeira, pelo caminho teórico, com o qual, pretendeu-se estudar as relações estabelecidas pelo nosso objeto de estudo, “O autismo e o brincar” na perspectiva histórico-cultural, em um sistema conceitual que viesse a reproduzir, idealmente, as relações objetivas que o determinam na realidade social concreta.

Diante desse estudo, levantamos algumas questões: compreender o autismo - sua gênese, desenvolvimento e suas particularidades; que dificuldades apresentam o autismo na literatura científica e como essas dificuldades impactam sua atividade brincante? Que é o brincar na perspectiva Histórico-Cultural? Que elementos estruturantes e traços essenciais compõem a atividade humana (teoria da atividade de Leontiev) e como, nesta perspectiva, manifesta-se a atividade brincante da criança? Que relações há entre a brincadeira e a periodização do desenvolvimento do pensamento na criança? Como, especificamente, pequenos autistas que apresentam dificuldades de comunicação e de interações sociais se envolvem em situações de brincadeira? Que é o brincar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural? Sob que concepção pedagógica nosso objeto de estudo “o autismo e o brincar” foi investigado?

E quanto à outra linha de investigação, criamos um projeto de extensão na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB) para estudar a atividade brincante de crianças com autismo. O projeto foi denominado de Brincando e Aprendendo; teve início em março de 2016 e, término, em dezembro de 2020.

Duas turmas foram formadas, uma de três a quatro e a outra de cinco a sete anos de idade. Foi estabelecido um número máximo de 15 a 20 crianças por turma. Sendo que, em cada turma, recebíamos cerca de três crianças diagnosticadas com o TEA.

O projeto foi implementado para crianças com o desenvolvimento típico e atípico (detalharemos mais, quando na exposição do desenho metodológico e dos procedimentos da pesquisa, no capítulo 4 desta tese).

Nessa linha de investigação, levantamos questionamentos, tais como: Como a criança com autismo se relaciona com os objetos e com as pessoas durante a atividade brincante? Que relações há entre a realização de ações lúdicas na brincadeira e as formas de pensamento da criança (sincrético, por complexo – associativo, coleção, cadeia, difuso, pseudoconceito e por conceitos verdadeiros)? Quais são os conteúdos da brincadeira e

como se expressam durante a realização da atividade concreta, especialmente, em crianças com autismo, objeto de nosso estudo? Que indícios exteriorizados nas ações e operações da criança com autismo podem nos fazer compreender mais sobre sua atividade de pensamento (formas de pensar – sincretismo, por complexo, por conceitos)?

A partir da atividade brincante da criança com autismo, em seus relacionamentos concretos, com os objetos e pessoas no processo da atividade, temos a intenção de problematizar as clássicas interpretações sobre o autismo, principalmente, as que constam nos manuais diagnósticos, tais como: – não dirige sua atenção às pessoas, não apresentam interesses nas relações sociais, apresentam dificuldades de linguagem, em processos comunicativos e apresentam dificuldades de imaginação e em brincar (APA, 2014; KANNER, 1997).

As particularidades do autismo contidas nos manuais (APA, 2014) são, a nosso ver, descrições de comportamentos carente de determinações; revelam-se como abstrações pouco determinadas que necessitam ser investigadas, pois à primeira vista, faz parecer que o autismo é uma massa homogênea e que toda e qualquer criança autista, independentemente, de suas condições objetivas de vida, seja dotado de marcas, padrões de comportamentos imutáveis, sem o devir, como se fosse uma herança genética ou uma definição que enquadra pessoas com essas características, configurando-se como uma perspectiva, a nosso ver, idealista e falsa sobre o autismo.

Temos consciência de que Kanner (1997), o psiquiatra que descobriu o Transtorno, partiu do estudo da materialidade das relações estabelecidas pelas crianças, em seus onze casos (crianças entre 2 e 11 anos de idade) para construir um quadro conceitual sobre a natureza de seus comportamentos, suas singularidades. Porém, essas características tornaram-se uma regra engessada que tem influenciado, fortemente, o diagnóstico do autismo e o seu significado social, na contemporaneidade.

Se analisarmos, com o devido cuidado, o texto clássico intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” publicado em 1943, que divulga as regularidades do autismo descobertas por Kanner (1997), veremos que o psiquiatra se baseou em relatos dos pais das crianças e de suas próprias observações clínicas e de seus colaboradores para descrever o quadro geral que definiu o autismo.

Kanner (1997), de fato, descobriu formas de ser de crianças com autismo que não podem ser negadas. Realmente, os comportamentos descritos pelo autor são expressões em algum grau de como a criança se manifesta em suas relações com os objetos e com as pessoas. Porém, também, escondem.

O que está encoberto nas profundezas das descrições de Kanner (1997)? – Essa pergunta orientou parte dos nossos estudos, é uma das justificativas para a realização dessa investigação – a relevância acadêmica.

O que Kanner nos apresenta é um relatório muito mais descritivo do que explicativo.

O distúrbio fundamental mais surpreendente, “patognômico”, é “a incapacidade destas crianças de estabelecer relações” de maneira normal com as pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas. Seus pais falavam delas nestes termos: desde sempre, criança “se bastando a si mesma”; “como uma concha”; “mais contente sozinha”; agindo como se os outros não estivessem lá”; “totalmente inconsciente de tudo que a rodeia”; “dando a impressão de uma sabedoria silenciosa”; “fracassando em desenvolver uma sociabilidade normal”; “agindo quase como sob hipnose”. Não se trata, como nas crianças ou adultos esquizofrênicos, de uma ruptura de relações previamente estabelecidas; não se trata de um “retraimento” sucedendo uma participação. Existe, inicialmente, *um fechamento autístico extremo*, que, sempre que possível faz com que a criança negligencie, ignore ou recuse tudo que lhe vem do exterior. Um contato físico direto, um movimento ou um ruído que ameaçam interromper esse isolamento são tratados “como se não existissem”; se isso não for mais suficiente, são, então, sentidos com intrusões profundamente perturbadoras. (KANNER, 1997, p. 156).

Não estamos menosprezando suas elaborações, mas precisamos ultrapassar a aparência do que Kanner (1997) nos apresenta. Tem-se que questionar os termos “incapacidade de estabelecer relações sociais”; “se bastando a si mesma”; comportam-se “como uma concha”; fica “mais contente sozinha”, entre outros comportamentos que se constituíram como um estigma do autismo.

Nossa compreensão é a de que o autor não ultrapassou a linha da descrição em sua investigação. Seu legado não pode ser considerado o ponto de chegada do que vem a ser o autismo, mas, pelo contrário, o ponto de partida.

Em, praticamente, todos os seus onze casos estudados, Kanner (1997) afirmou que a criança autista quando na presença de objetos e de pessoas, dirige-se ao objeto e age como se o outro não existisse. Essa constatação de Kanner foi questionada por Martins (2012b), Bagarollo (2005) e Paoli e Sampaio (2021).

Os autores vão afirmar em suas publicações que é necessário interpretar com mais profundidade as conclusões de Kanner, levando-se em conta que esses pesquisadores constataram em suas pesquisas que as crianças com autismo investigadas por eles, estabeleceram relações sociais interessadas e participaram de atividades brincantes sem ignorar seus pares.

Paoli e Sampaio (2021) demonstraram que as crianças com autismo desenvolvem formas atípicas de atenção que não são facilmente capturadas pela observação de terceiros. Essas formas de atenção atípicas lhes possibilitam a apropriação de conteúdos culturais de uma maneira “encoberta”, muito distinta do modo convencional de prestar atenção de crianças com desenvolvimento típico (virar o corpo de frente para o outro, olhar nos olhos etc.).

À primeira vista, estar de costas para o outro pode revelar uma falta de interesse e de atenção ao interlocutor, porém, após uma investigação minuciosa os autores chegaram à conclusão de que a criança, mesmo que não esteja de frente ou olhando nos olhos do interlocutor, pode estar atenta a tudo que lhe desejam transmitir (PAOLI; SAMPAIO, 2021).

As três pesquisas foram realizadas sob as bases teórico-metodológicas da perspectiva Histórico-cultural. No caso das duas primeiras autoras, suas investigações se realizaram em processos interventivos. Suas pesquisas se desenvolveram em salas de aula, com crianças autistas, em meio a seus relacionamentos concretos com os objetos e com as pessoas durante o brincar.

O próprio Kanner (1997), depois de ter realizado alguns atendimentos a uma criança, um dos seus onze casos, Donald, de cinco anos, mesmo depois de ter confirmado grandes avanços no desenvolvimento do pequeno (melhora de sociabilidade e de habilidades intelectuais) afirma que, após ter passado três anos desde o primeiro atendimento, a criança apresentava o mesmo comportamento diante da presença de objetos e de pessoas (não dirigia sua atenção às pessoas que, inclusive, eram conhecidas por ela, e se focava, apenas, no objeto).

Essa constatação de Kanner (1997) é questionável, pois, como é possível uma criança adquirir habilidades intelectuais quando no contato com objetos sem que estabeleça algum tipo de interação social ou que não preste atenção ao que os outros fazem ou dizem? Como aprender habilidades intelectuais sem a presença, a referência e a interferência de pessoas mais experientes nesse processo? A nosso ver, essa é uma questão de concepção – filosófica, científica – de compreensão do que os seres são, como se desenvolvem, como se humanizam. Trata-se, ao mesmo tempo, de uma questão epistemológica e ontológica, que determina a direção do método de investigação do objeto que se quer conhecer.

Não foi nosso objetivo discutir nesta tese as distintas concepções que explicam os processos de humanização. Porém, tivemos o compromisso de expor os fundamentos

teórico-metodológicos que explicam o desenvolvimento humano em nossa perspectiva, o materialismo histórico e dialético, como estará exposto nos capítulos 3 e 4 desta tese.

Nesse sentido, quando Kanner (1997) afirma que a criança se dirige ao objeto e ignora e nega a presença do adulto e, mesmo assim, aprende e se desenvolve, a nosso ver, ou o psiquiatra considerava que o desenvolvimento de habilidades intelectivas e da sociabilidade independem da experiência, da mediação, das relações sociais ou não percebeu formas atípicas de interesses e de atenção de crianças autistas, comprovando-nos que seus relatos que esclareceram a síndrome eram descrições que não ultrapassaram a aparência do fenômeno; não revelaram a essência do autismo, seus nexos e vínculos internos, encobertos.

O que está manifesto, que pode ser captado pelos nossos sentidos (aquilo que vemos, ouvimos, cheiramos, tasteamos, sentimos o gosto) não é capaz de nos revelar a verdade sobre o objeto, suas determinações. É certo que a aparência nos revela e, portanto, não podemos desprezá-la ou eliminá-la, mas, ao mesmo tempo, esconde-nos as determinações que constituem a sua processualidade (MARX, 1982; VIGOTSKI, 1995; 2004).

Esse é um princípio do método materialista-dialético que nos alerta que é preciso abstrair-se do objeto empírico e realizar as mediações necessárias, pelo pensamento, a fim de encontrarmos suas determinações. Não somos ingênuos, temos a compreensão de que as descrições dos relatórios de Kanner (1997) sobre as dificuldades de imaginação, de comunicação e de interações sociais revelaram parte sobre o autismo, porém, obscureceram a verdadeira natureza do fenômeno. Inclusive, construíram estigmas que fortalecem e significam a suposta impressão de que autistas não se interessam em interagir com pessoas.

Essa construção social do autismo acaba por desencorajar a aproximação de pessoas em direção aos autistas, com o receio de incomodá-los (PAOLI; SAMPAIO; MACHADO, 2022). Essas problemáticas que envolvem o estudo do autismo e suas relações sociais, perpassaram nosso caminho investigativo que procurou compreender essas relações sociais em situações brincantes.

Nosso estudo de campo, a nossa segunda linha de investigação, dirigiu-se a crianças em processos de interações concretas com objetos e pessoas, durante a realização da atividade brincante. Partimos da realidade objetiva para levantarmos nossas conclusões sobre o autismo e o brincar.

Neste trabalho, escolhemos um dos alunos autistas para nossa investigação. A criança apresentou, à primeira vista, de fato, dificuldades de comunicação e de interações sociais. Porém, nem todas as crianças com autismo apresentam essas mesmas características.

É certo que a apropriação da cultura e um relativo domínio do signo (imagens, ideias, palavras, significados, conceitos) como investigamos nestes estudos, são as bases que sustentam a criança nas significações cognitivas que operam nos processos imaginativos da brincadeira, internamente, e, ainda, orienta e organiza as ações e operações da criança, externamente, na atividade (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2004; 2010b; ELKONIN, 2009). Mas, isso não quer dizer que todas as crianças autistas passam por essa mesma problemática.

Não podemos defini-las ou conceituá-las como seres sociais caracterizados com um padrão uniforme de comportamentos. Essa é, a nosso ver, a verdadeira relevância científica e social da pesquisa em processos interventivos, de cunho crítico, que buscam respostas que não são encontradas na superficialidade dos objetos e fenômenos da realidade objetiva.

Quanto ao método de investigação das duas linhas de estudos do nosso objeto, referenciamos-nos nos fundamentos do Materialismo Histórico e Dialético. Quanto aos aspectos teórico-metodológicos que determinam o nosso objeto de estudo, situamo-nos nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Concepção Pedagógica Crítico-Superadora da Educação Física, com o objetivo de compreender os nexos e os vínculos que determinam o estudo do autismo na atividade brincante. Nosso intuito, foi situar o nosso objeto dentro das relações estabelecidas entre essas concepções (pedagógica e psicológica), no percurso de nossa exposição.

Não se pode desvincular o método de investigação do sistema conceitual que interpreta e explica o objeto em estudo (VIGOTSKI, 1995). Nesse sentido, os estudos teóricos que realizamos versaram sobre o desenvolvimento das funções psicológicas culturais (atenção ativa, memória voluntária, linguagem, pensamento, formação de conceitos, imaginação, sentimentos etc.), mais especificamente, da formação de conceitos – foi nosso eixo escolhido para o estudo, sem perder de vista suas relações com as demais funções e com o desenvolvimento de condutas culturais (correr, saltar, equilibrar-se, rolar, trepar etc.).

O estudo sobre a formação de conceitos de VIGOTSKI, (1995, 1996, 2001) foi central nessa investigação, pois está vinculado aos problemas de linguagem e da

comunicação de nossas crianças com autismo. O conceito, o significado, a palavra, as ideias orientam e conduzem a criança na brincadeira, interna e externamente (VIGOTSKI, 2008, 2001; LEONTIEV, 2004; ELKONIN, 2009).

Assim, compreendermos a periodização dessa função desde o nascimento à adolescência torna-se essencial para a análise da atividade humana e, especificamente, da atividade brincante (VIGOTSKI, 2001). Associado a esse estudo, recorreremos a Leontiev (2004; 2021) para compreender sua teoria da atividade, pois se a brincadeira é uma atividade humana que se realiza para satisfazer necessidades, precisávamos compreender como a criança se relaciona com os objetos e as pessoas durante a realização da brincadeira, no processo, em movimento.

Porém, para isso, tivemos que entender os traços essenciais da atividade humana – como se articulam seus elementos estruturantes – necessidades e motivos, ações, operações e objetivos. A análise desses elementos durante a brincadeira nos informa sobre os limites e possibilidades de desenvolvimento da criança com autismo durante a própria realização da atividade.

Esses supostos teórico-metodológicos nos deram fundamentos para análise da criança em atividade. Durante o estudo dos principais autores que investigaram a brincadeira na perspectiva da Teoria Histórico-cultural (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2010a; ELKONIN, 1987; 2009), encontramos suas bases teórico-metodológicas fundadas no materialismo histórico e dialético.

Isso nos levou ao estudo da atividade humana em Marx e Engels (MARX; ENGELS, 1986; MARX, 2013; LUKÁCS, 2013; NETTO, 2010; 2011). E, na esteira da teoria da atividade de Leontiev (2021), situamos em nosso estudo (o brincar no autismo) como uma atividade humana já consignada como uma das particularidades da Cultura Corporal (o jogo ou brincadeira), o objeto de ensino da concepção Crítico-Superadora da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Os estudos sobre o brincar na perspectiva histórico-cultural (ELKONIN, 1987, 2009; VIGOTSKI, 1995, 2008; LEONTIEV, 2010a; 2010b) e o método de investigação da Teoria Histórico-Cultural foram fundamentais para a construção de nossos dados e de nossas análises. Especialmente, estudamos o método dinâmico-causal, protagonizado por Vigotski (2004, 1995, 2001) e, também, realizamos estudos sobre os fundamentos da defectologia (1997), levando em consideração a singularidade de crianças com autismo.

Portanto, esses foram, em síntese, os problemas que nos propusemos a enfrentar na pesquisa e os supostos teórico-metodológicos que determinaram e orientaram nosso objeto de estudo “O autismo e o brincar: uma perspectiva histórico-cultural.

Assim, os capítulos foram divididos na seguinte ordem:

Primeiro capítulo: **O Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Esse capítulo tem o objetivo de discutir a gênese, o desenvolvimento e o desenvolvimento histórico do conceito autismo, além de buscar compreender as teorias e as hipóteses que discorrem sobre suas causas. Em seguida, faremos uma análise à luz da Teoria Histórico-Cultural sobre a pessoa com deficiência e situaremos a criança com TEA nesse contexto.

Segundo capítulo: **A Formação de Conceitos na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**. O mundo dos objetos e dos fenômenos da realidade objetiva é organizado e ordenado na consciência da criança graças à palavra. Tudo que existe na realidade natural descoberta pelo homem e na realidade social concreta criada por ele, tem nome, função e significado.

O ordenamento lógico desse mundo real-concreto, em movimento, é reproduzido idealmente no psiquismo da criança em forma de conceitos, coordenados pelo pensamento. Nesse sentido, a realidade pode ser compreendida, explicada e transformada. Porém, sem a plena apropriação e domínio do signo (imagens, palavra, conceito, significado) a criança encontrar-se-á limitada em seus relacionamentos sensorio-perceptivos com o mundo dos objetos e dos fenômenos da realidade objetiva.

É nessa esteira que iremos investigar a atividade brincante de crianças com autismo que apresentam dificuldades de interação social e de comunicação mútua. É com essa justificativa que realizamos o estudo da formação do conceito. Eles se desenvolvem mediante aos relacionamentos concretos da criança com os objetos e fenômenos da realidade objetiva.

O desenvolvimento do pensamento por meio da formação de conceitos não existe sem as demais funções que integram o sistema interfuncional (atenção ativa, memória voluntária, linguagem, pensamento, imaginação, sentimentos etc.), e suas relações com o desenvolvimento das condutas humanas (saltar, correr, rolar, escrever, desenhar etc.). Em razão disso, durante a exposição dos estudos que realizamos sobre a formação do conceito na criança, iremos estabelecer mediações com atenção, a memória, a imaginação, o pensamento, as emoções, os sentimentos (VIGOTSKI, 1995, 1996, 2001).

Durante o processo de estudos, muito do que fora pensado, anteriormente, à investigação fora transformado, obviamente, por que determinamos melhor o nosso

objeto de pesquisa. Dessa forma, vimos que o essencial em nossa exposição diante de tudo que estudamos deveria ser focado sobre a formação de conceitos na criança, principalmente, porque nos processos de intervenção, observamos durante as aulas, em momentos de atividades brincantes formas muito distintas de apreensão e da exteriorização dos conteúdos da brincadeira (de papeis e com regras explícitas) entre as crianças com autismo e as crianças não autistas. Portanto, neste capítulo, nosso foco se orientou para o estudo das distintas formas de pensamento da criança.

Buscamos neste estudo, compreender como suas estruturas de generalização se constituem em distintas fases da vida - as formas de pensamento (sincrético, por complexos – associativo, coleção, difuso, pseudoconceito e pensamento por conceitos).

Levando-se em conta que a função responsável por ordenar os objetos da realidade no mundo objetivo cabe ao pensamento, resolvemos suspendê-lo para estudá-lo, não separando-o das demais funções (sensações, atenção, memória, linguagem, imaginação, emoções, sentimentos etc.), mas de forma integrada.

Em razão disso e por já termos nos dedicado no mestrado ao estudo genético das relações interfuncionais intrapsicológicas e pelo problema específico que nos foi levantado nas investigações tanto teórica quanto na sala de aula, nosso foco se direcionará como já dissemos ao estudo da formação de conceitos, portanto este capítulo foi intitulado a formação de conceitos na perspectiva da teoria histórico-cultural.

Após esse importante estudo, exporemos no próximo capítulo o método de investigação e as raízes epistemológicas e ontológicas do nosso objeto de estudos.

**Terceiro capítulo: O Método de Investigação e as Raízes Epistemológicas e Ontológicas do nosso Objeto de Estudo.** Pretendemos expor, portanto, o método e as bases teórico-metodológicas que nos conduziram na construção de dados e na elaboração das análises. Para tanto, vamos iniciar nosso caminho de exposição da forma segundo a qual nos propusemos a estudar o nosso objeto, inspirando-nos nas reflexões de Vigotski (1995; 2004), quando o autor elabora uma relação essencial do seu processo de investigação, assentado no materialismo histórico e dialético e, em seguida, exporemos os supostos teórico-metodológicos – raízes epistemológicas e ontológicas do nosso objeto de estudos.

**Quarto capítulo: Desenho Metodológico da Pesquisa de Campo e o Estudo de Um Caso.** Este é o momento da exposição da metodologia e dos procedimentos da pesquisa, dos resultados e da análise do que foi possível extrair dos processos interventivos. Não nos interessou investigar uma proposta pedagógica. Nossa

preocupação se deteve em capturar indícios das relações de uma criança autista com os objetos e com as pessoas (Educadores e demais crianças) durante a realização de ações e operações da atividade brincante.

Buscamos estabelecer relações entre suas formas internas de pensamento (sincrético, por complexos e conceitos verdadeiros) e as suas relações com os conteúdos da brincadeira. Mas, ao mesmo tempo, não poderíamos nos isentar de socializar as especificidades do espaço estruturado que criamos para a realização da atividade pedagógica envolvendo o brincar e que nos orientou nesta investigação – momento que articula o ensino ao desenvolvimento, da construção de dados da pesquisa.

Nossa intenção foi expor o que descobrimos sobre processos externos (ações e operações) e internos (formas de pensamento da criança), por meio das relações que ela estabelecia com os objetos, individualmente e no coletivo. Para isso, nos utilizamos de procedimentos metodológicos – observação participante, imagens de vídeos, fotografias e construção de relatórios - subsumidos ao nosso método de investigação sob as bases do materialismo dialético.

## 1. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

À época de Vigotski (1896-1934), ainda não se tinha consolidado o estudo sistemático sobre o diagnóstico de autismo que conhecemos hoje. Somente, após 1943, com as descobertas de Leo Kanner (1894-1981) e de Hans Asperger (1906-1980), em 1944, as famílias, bem como a comunidade científica e os(as) profissionais que atuam em processos interventivos (educacional e clínico) passaram a compreender as regularidades, os traços e os atributos – o modo de ser – que os identificam. Porém, como demonstraremos mais adiante, mesmo antes de a morte de Vigotski, em 1934, o termo autismo já fazia parte do debate clínico e científico embora, ainda, descolado do que vem a ser hoje o TEA do ponto de vista científico.

As investigações sobre a defectologia<sup>9</sup> protagonizadas por Vigotski (1997), suas interpretações, análises e intervenções acerca da pessoa com deficiência se colocam até os dias atuais como referências teórica e metodológica que nos permite conhecer e atuar de forma transformadora, especialmente, na educação escolar em seus fundamentos mais gerais. Suas descobertas acerca do desenvolvimento atípico generalizam-se para a melhor compreensão do fenômeno “autismo”, nosso foco de análise neste capítulo.

Vigotski (1997) evidencia que as leis que regem o desenvolvimento, tanto da criança com desenvolvimento atípico (autismo) como da criança com o desenvolvimento típico, em seus fundamentos essenciais, são as mesmas. Porém, cada uma das singularidades (cegueira, surdez, deficiência intelectual, TEA etc.) guardam peculiaridades que necessitam serem conhecidas, para que possamos criar meios e técnicas específicas que promovam transformações em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Portanto, este capítulo tem o objetivo de discorrer sobre as particularidades da criança com TEA, mas sem perder de vista a perspectiva Histórico-Cultural acerca dos processos de humanização que orientam o percurso e a promoção do desenvolvimento da criança (de qualquer criança).

Em um primeiro momento, discutiremos as especificidades do Transtorno do Espectro Autista – conceitos, princípios, diagnóstico e as hipóteses teóricas sobre suas causas. Em seguida, faremos uma reflexão sobre a deficiência à luz da concepção de Vigotski (1997) e, por fim, as necessárias mediações com o autismo e o brincar (objeto

---

<sup>9</sup> O termo “defectologia” corresponde a expressão “deficiência e educação especial”. Para saber mais sobre o tema, com mais detalhes, indicamos o livro “Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología” (VIGOTSKI, 1997).

de nosso estudo) e com a educação física, estabelecendo relações com a linguagem, a comunicação, as interações sociais e a intervenção sob o ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural.

Mas, afinal, o que é o autismo?

O autismo – sua gênese, desenvolvimento e definição – é ainda, infelizmente, pouco conhecido. Muito se ouve dizer, baseando-se no senso comum, que pessoas com autismo vivem em seu mundo próprio, como se existissem mundos paralelos. Outros jargões que muito se repercutem na visão de quem as observa sem conhecer, com profundidade, suas singularidades são assim disseminadas: “crianças que não se socializam”; “que não se comunicam”; “que não conseguem trabalhar em grupo”; “que não brincam”; “crianças agressivas”; “crianças com dificuldades de aprendizagem” (PAOLI; SAMPAIO, 2021).

Essas impressões imediatas sobre o modo de ser de pessoas com autismo são descrições destituídas de suas determinações, são ainda resultado do que se percebe vinculado, exclusivamente, ao que é captado pelos sentidos, o empírico-fenomenológico. É certo que essas características, à primeira vista, não podem ser desprezadas, porém, ao mesmo tempo, devem ser questionadas, problematizadas. Entendemos que sejam questões que necessitam de investigações com o rigor científico para que possamos desvelar o que está realmente por trás desses comportamentos; descobrir suas reais dificuldades e potencialidades, para que possamos conhecer esse singular modo de ser, para além de sua aparência, sem perdermos de vista as possibilidades interventivas que visem à sua transformação, ao desenvolvimento de suas máximas possibilidades.

O termo autismo surgiu pela primeira vez na história da intervenção clínica, em 1911, como um dos sintomas da esquizofrenia em meio às investigações do psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler (1857-1939). O médico identificou uma série de sintomas fundamentais que caracterizavam o quadro clínico esquizofrênico. Segundo Bleuler (1989), esses sintomas consistiam em transtornos da associação e da afetividade, a preferência pela fantasia em oposição à realidade e a inclinação de separar-se da realidade.

Essa inclinação de cindir-se da realidade (isolamento), foi considerada por ele como um dos principais sintomas da esquizofrenia. Denominou-a de pensamento autístico ou autismo que tem sua origem do grego *autós* que significa “por si mesmo” (ORRÚ, 2006). Percebe-se, assim, como o que se diz, popularmente, ainda hoje, sobre pessoas com autismo encontra sua gênese, inclusive, nas observações e estudos desde o início do século passado.

Para Bleuler (1989), o autismo da esquizofrenia mais grave, de pessoas que têm pouco contato com o mundo exterior, levam-nas a viver em um mundo próprio. Para o psiquiatra suíço, esses esquizofrênicos fecharam-se em seus anseios e desejos (que consideram realizados); eles se afastaram ao máximo de todo contato com o mundo externo, distanciaram-se da realidade, voltaram-se para o mundo interior. Poder-se-ia dizer que nesse tipo de comportamento há uma hegemonia da introspecção (predomínio relativo da vida interior) sobre o mundo exterior, mas não um total descolamento. Eles não apenas não se interessam por nada que os cerca, mas também desviam o olhar de estímulos mais intensos advindos do meio exterior. Isolam seus canais sensoriais, cobrindo-os com suas saias ou roupas de cama; quando deixados por conta própria, frequentemente são encontrados em posições curvadas ou agachadas, indicando que estavam tentando restringir a área sensorial de sua pele ao máximo possível (BLEULER, 1989)<sup>10</sup>. Nesse momento histórico, início do século XX, o autismo que conhecemos hoje, ainda, não se fazia presente na literatura científica. Dessa forma, o quadro clínico que mais se aproximava de nossas crianças com TEA investigadas neste trabalho estava vinculado à um dos sintomas da esquizofrenia (o autismo) – era o referencial que balizava o diagnóstico de crianças que apresentavam comportamentos identificados com as descobertas, até então, de Bleuler (1989).

O primeiro trabalho escrito divulgado sobre o autismo descolado da esquizofrenia, tendo como base uma investigação científica cuidadosa, foi o do psiquiatra ucraniano Leo Kanner. O autor publicou, em 1943, o resultado de um estudo envolvendo 11 crianças (8 meninos e 3 meninas) no qual identificava características muito similares entre seus comportamentos, quais sejam: dificuldades de interações sociais (isolamento), obsessividade, estereotípias (ecolalia, movimentos restritos e repetitivos).

Apesar de reconhecer que havia algumas semelhanças entre os comportamentos da esquizofrenia e os das 11 crianças investigadas, Kanner (1997) concluía que havia, ao mesmo tempo, enormes diferenças. Enquanto a pessoa com esquizofrenia tenta resolver seus problemas psíquicos isolando-se do mundo do qual fez parte, com o qual, estabeleceu relações sociais complexas e esteve em contato desde os seus primeiros anos de vida, esse novo quadro clínico descoberto por Kanner (1997), diferentemente, apresenta dificuldades de estabelecer interações com os outros, de interagir com o mundo exterior

---

<sup>10</sup> Essas ideias são parte da elaboração de Bleuler sobre o autismo quando discorre acerca dos sintomas fundamentais da esquizofrenia, em seu clássico texto, datado de 1911 “La demencia precoz: el grupo de las esquizofrenias”, versão traduzida para o espanhol (BLEULER, 1989).

desde o princípio de sua existência, antes mesmo dos três primeiros anos de idade. Ou seja, as gêneses dos dois quadros clínicos são distintas. Mas não se diferenciam apenas na origem, seus destinos também são divergentes. Enquanto, na esquizofrenia há degeneração de funções psíquicas já consolidadas (formação de conceitos, atenção, memória imaginação), no autismo de Kanner há, inversamente, o desenvolvimento dessas funções.

De outra forma, em síntese, podemos afirmar que na pessoa com esquizofrenia a gênese das formações dos conceitos, dos significados dos objetos e dos fenômenos da realidade objetiva e da linguagem, em geral, não se encontra complicada, pois o problema fundamental, a interrupção nas relações sociais, não se faz presente em sua origem, mas apenas depois que as funções e os sistemas intrapsicológicos (atenção, percepção, memória, imaginação, vontade etc.) iniciaram seus processos de desenvolvimento e de auto-organização da pessoa frente à realidade. Ou seja, nesse caso, a realidade já se fez conhecida enquanto no autismo, contemporâneo, e Kanner percebeu isso, a imagem subjetiva da realidade objetiva ainda não se formou a ponto de a criança obter o controle de sua própria conduta, tendo em vista que a linguagem, a atenção, a memória, a vontade etc. ainda não se constituíram.

No autismo de Kanner, as interrupções nas relações sociais, apresentam-se à criança, precocemente. Portanto, já na infância, as vias de acesso à apropriação cultural – as relações sociais – encontram-se fragilizadas. Porém, não há degeneração nos processos de desenvolvimento das funções superiores.

O modo singular de ser de crianças autistas, descoberto por Kanner (1997), segundo o próprio autor, estabelece gradualmente “compromissos estendendo tentáculos circunspectos em um mundo em que desde sempre fora estrangeiro” (p.169). Em sua análise, os comportamentos desse grupo de crianças eram característicos de uma síndrome muito rara que o autor a denominou de distúrbios autísticos de contato afetivo (KANNER, 1997).

Kanner (1997) recebeu relatos de pais sobre as dificuldades de seus filhos em estabelecer relações sociais. Nas situações descritas apareciam termos como: a criança “se bastando a si mesma”; comporta-se “como uma concha”; parece “mais contente sozinha”; age como se os “outros não estivessem lá”; mostra-se “totalmente inconsciente de tudo que a rodeia”; impressão “de uma sabedoria silenciosa”. Por meio desses relatos e de suas observações, o psiquiatra chegou à conclusão de que o distúrbio fundamental mais surpreendente da síndrome era a incapacidade dessas crianças, desde o princípio de

suas vidas, em estabelecer relações sociais de maneira típica com as pessoas e os objetos.

Nas palavras do autor:

[...] existe, inicialmente, um fechamento autístico extremo, que, sempre que possível faz com que a criança negligencie, ignore ou recuse tudo que lhe vem do exterior. Um contato físico direto, um movimento ou um ruído que ameaçam interromper esse isolamento são tratados “como se não existissem”; se isso não for mais suficiente, são, então, sentidos com intrusões profundamente perturbadoras (KANNER, 1997, p. 156).

Toda a descrição de Kanner incorpora traços do autismo identificado por Bleuler (1989) em adolescentes e adultos esquizofrênicos, porém com gênese e desenvolvimento distintos, como apontamos anteriormente.

Enquanto, nos Estados Unidos, Kanner (1997) investigava o autismo, no mesmo período, em Viena, Hans Asperger (1991) e colaboradores identificavam um grupo de pessoas com comportamentos semelhantes, tais como: falta de empatia, dificuldades em fazer amigos, conversas unilaterais, falavam muito sobre assuntos de interesses específicos e apresentavam movimentos desajeitados.

Asperger (1991) denominou a síndrome de “psicopatia autista”. Diferentemente de Kanner, Asperger investigou crianças falantes, com maior complexidade no desenvolvimento da linguagem. Porém, somente, após a década de 1980, como veremos mais à frente, as pesquisas de Asperger se tornaram conhecidas mais amplamente por meio da psiquiatra Lorna Wing (1928-2014), mãe de uma criança autista, que, posteriormente, divulgou os trabalhos de Asperger, adotando o termo “Síndrome de Asperger” (WING, 1981; 1991; PAOLI; SAMPAIO, 2021).

Tal como Kanner (1997), Asperger (1991) também esclareceu que sua descoberta guardava diferenças marcantes do pensamento autístico descoberto por Bleuler (1989). Quando afirmou que:

[...] Enquanto o esquizofrênico parece mostrar perda progressiva de contato, nas crianças que estamos discutindo, há falta de contato desde o início. O autismo é o fundamental recurso nos dois casos. [...] Os sintomas essenciais da esquizofrenia e os sintomas de nossas crianças podem, assim, ser colocado sob um denominador comum: o fechamento das relações entre o eu e o mundo exterior. Entretanto, diferentemente dos pacientes esquizofrênicos, nossas crianças não mostram uma desintegração da personalidade. Elas são, portanto, não psicóticas; elas mostram um grau maior ou menor de psicopatia. O distúrbio fundamental que identificamos em nossas crianças afeta todas as expressões de sua personalidade e pode explicar suas dificuldades e déficits bem como suas realizações especiais. Depois que se aprende a prestar atenção às manifestações características do autismo, percebe-se

que elas não são tão raras em crianças, especialmente, em suas formas mais leves (ASPERGER, 1991, p. 39)<sup>11</sup>.

Depois de Kanner e de Asperger, as tentativas em delimitar com maior precisão as especificidades do autismo, visando melhor diagnosticá-lo e intervir sobre ele, não cessaram. Atualmente, há dois sistemas importantes de diagnóstico do autismo que são: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) e a CID (Classificação Internacional de Doenças), da Organização Mundial da Saúde (OMS).

No DSM-5 (APA, 2014), o autismo é identificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, evidenciado antes dos 3 anos de idade. Nele, a criança com autismo apresenta características atípicas nas interações sociais, na comunicação e no comportamento (repetitivo/estereotipado).

Essas dificuldades se expressaram em nossos estudos, especialmente, nas dificuldades de essas crianças participarem nas brincadeiras de faz de conta, nos jogos sociais de imitação e nos jogos com regras explícitas, porém, com as descobertas de meios e técnicas específicas que superam o problema nas interações sociais, a exemplo da significação<sup>12</sup> (intervenção compartilhada sobre os objetos e fenômenos da realidade, entre o(a) professor(a) e a criança nas relações sociais, envolvendo a coletividade – os pares. Ou seja, entre a criança e a realidade objetiva, deve-se interpor o profissional da educação ou da clínica, intencionalmente, para construir, de forma colaborativa, com o uso dos signos, na criança, a imagem subjetiva do mundo objetal e das pessoas, como pontuam Bagarollo (2005) e a professora Alessandra Martins (2013).

Quanto às menções ao termo autismo no DSM, Grandin e Panek (2017) elaboram um interessante estudo histórico acerca de como o diagnóstico de crianças com autismo foi concebido desde a sua primeira versão. No DSM-I publicado em 1952, o termo autismo é referenciado duas vezes, contudo, para descrever alguns sintomas da esquizofrenia, são eles: “comportamento autista, atípico e introvertido” e “pensamento autista” (APA, 1952). A segunda edição do DSM (DSM-II) foi publicada em 1968 e, ainda, mantinha as referências do autismo articuladas com a esquizofrenia, assim como no anterior (APA, 1968).

---

<sup>11</sup> Todas as traduções da tese são nossas.

<sup>12</sup> A significação sob as bases teórico-metodológicas da Teoria Histórico-cultural é central nas propostas interventivas de Bagarollo (2005) e da professora Alessandra Martins (2013) e, ao mesmo tempo, integra nossa forma de conceber o autismo e o brincar nesta investigação. Esse tema será aprofundado nos capítulos seguintes.

Somente, depois de mais de três décadas das descobertas de Leo Kanner, em 1980, surge no DSM-III, o termo autismo infantil proposto pelo psiquiatra suíço, mas, ainda dentro de uma categoria mais ampla denominada Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (APA, 1980).

Para a criança ser caracterizada nesse diagnóstico, inicialmente, precisava estar ausente dos sintomas que sugeririam esquizofrenia e cumprir os cinco demais critérios: surgimento dos sintomas antes dos 30 meses; ausência geral de responsividade às pessoas; grandes déficits no desenvolvimento da linguagem; quando a linguagem está presente, padrões peculiares de fala, como ecolalia imediata e atrasada, linguagem metafórica e inversão pronominal; reações estranhas a diversos aspectos do desenvolvimento, por exemplo, resistência a mudança, interesses peculiares ou apego a objetos animados ou inanimados (APA, 1980).

Essa versão foi alvo de reflexões e críticas, sendo revisado em 1987 (DSM-III-R). Sua revisão ampliou os critérios para dezesseis e modificou o nome do diagnóstico de “autismo infantil” para “transtorno autista”. Em relação aos critérios, foram divididos em três categorias (categoria A, categoria B e categoria C)<sup>13</sup>, para a pessoa estar no transtorno autista, deveria apresentar, no mínimo, dois critérios da categoria A, um da categoria B e um da categoria C (GRANDIN; PANEK, 2017). As investigações de Asperger (1991), pouco divulgadas, não se fizeram presentes nos manuais diagnósticos até o início da década de 1980. O autismo ainda se resumia às investigações de 1943, realizadas por Kanner (1997).

Em 1994, foi publicado o DSM-IV que, segundo Grandin e Panek (2017), reduziu o diagnóstico do autismo para três critérios, modelo triádico que definia: prejuízo na interação social; prejuízo na comunicação; padrões restritivos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades. Esse DSM complicou ainda mais a definição do autismo ao incluir a Síndrome de Asperger.

A divulgação desta síndrome ocorreu em 1981 com a psiquiatra Wing (1981) que investigou nos trabalhos de Hans Asperger características particulares de um grupo de crianças pesquisadas por ele, como apresentamos, anteriormente. Wing (1991) identificou semelhanças com os sintomas encontrados nas crianças de Kanner, porém, ao mesmo tempo, percebeu diferenças significativas nas crianças investigadas por Asperger, identificava um tipo de criança com maiores possibilidades de linguagem, eram bons

---

<sup>13</sup> Para saber mais sobre os critérios das classificações A, B e C, ver DSM-III-R.

contadores de histórias, orientavam-se por interesses especiais e tinham uma memória peculiar (PAOLI; MACHADO, 2022). Devido à conotação pejorativa da palavra psicopatia, Wing preferiu traduzir o termo para “Síndrome de Asperger”.

Dessa forma, no DSM-IV a Síndrome de Asperger, assim como o autismo, foi incorporada, pela denominação mais ampla, o Transtorno Global do Desenvolvimento – Sem Outras Especificações (TGD-SOE), que também incluía a síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância (GRANDIN; PANEK 2017). Porém, rapidamente, a Síndrome de Asperger adquiriu a reputação de “autismo de alto funcionamento” e na revisão do DSM-IV realizada em 2000, permitiu tanto o seu diagnóstico como TGD quanto o de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O termo “espectro” veio para expressar essas diferentes nuances do quadro clínico do autismo, desde os que necessitam de substancial apoio, passando pelo de mediano e até chegar aos de pouco apoio. Preferimos o uso desses termos, pois todos, típicos e atípicos, necessitam de apoio em determinadas épocas de suas vidas.

Em relação ao modelo triádico proposto pelo DSM-IV, as semelhanças entre os prejuízos na interação social e na comunicação social justificaram uni-los em um mesmo critério, a comunicação social, para a nova publicação realizada em 2013, o DSM-5. Dessa forma, o DSM atual propõe um modelo diádico para a avaliação do TEA, sendo os dois critérios:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (APA, 2014, p. 72).

Até o momento tivemos uma breve compreensão sobre o processo histórico de como se edificou o conceito de autismo, sem perder de vista que, em sua origem, o termo fora forjado, hegemonicamente, na perspectiva da saúde, na clínica psiquiátrica e terapêutica. Foi nesse contexto que os manuais diagnósticos (DSM e CID) adquiriram sua relevância. Desde então têm incorporado os resultados das descobertas científicas sobre o autismo e são a referência para o seu diagnóstico. Esse viés da saúde tem influenciado o contexto da educação.

Quando nos limitamos a investigá-la apenas pelas características provenientes do Transtorno de Neurodesenvolvimento consignado no DSM (APA, 2014), limitamo-nos a

uma concepção biológica e mecanicista. Explicamo-la, a pessoa com autismo é apresentada nos manuais diagnósticos como uma estrutura e dinâmica destituídas de movimento em seus processos de desenvolvimento (ausência de contradições), por exemplo, no que se refere à comunicação social, o TEA apresenta:

Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. (APA, 2014, p. 50).

Essa forma de descrever relações sociais do DSM-5, apresenta o comportamento do autista como um “sintoma” sem o contraditório, sem a perspectiva do movimento dialético. Expressa-se como uma descrição de comportamentos imutáveis. Descrição esta, parece-nos, hegemonizada pela captação sensorial e pela experiência empírico-fenomenológica. Nesse sentido, os déficits se colocam como a marca do autismo, intrínseco a ele próprio, sem suas determinações sócio-históricas, culturais e econômicas; como se o ser não se formasse na interação dialética com a realidade; como se o desenvolvimento da criança autista fosse imutável, não se movimentando dentro de um espectro.

Um bebê que não apresenta interrupções nas relações sociais ou de outra natureza, com menos de um ano de idade, ainda não se relacionará com a realidade por meio da fala, em consequência disso, apresentará dificuldades de comunicação e precisará, por isso, de apoio substancial para satisfazer suas necessidades mais elementares (comer, aquecer-se, vestir-se etc.), mas logo será atravessada pela palavra de forma significativa nas relações sociais, e, assim, pouco a pouco, esta palavra, tornar-se-á patrimônio cultural interiorizado, possibilitando à criança uma maior autonomia na relação com o meio (VIGOTSKI, 2001). É uma dinâmica que se realiza na relação dialética com a realidade objetiva, ou seja, há movimento nesse processo. Porém, quando os manuais diagnósticos discorrem sobre os comportamentos de pessoas autista, congelam seus processos de desenvolvimento, como dissemos, anteriormente. Todas as pessoas se desenvolvem, típicos e atípicos.

Parafrazeando Vigotski (1995), os autistas não são menos desenvolvidos do que os não autistas, mas se desenvolvem de outros modos. Tem-se que descobrir suas singularidades, suas necessidades específicas, a fim de se criar meios e técnicas específicas para promover seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Dessa forma, desloca-se a complicação, o déficit, centrado no indivíduo, para as relações sociais, de viés cultural. Fundamentar-se, portanto, exclusivamente, nos manuais diagnósticos é

permanecer na superficialidade das descrições. Contudo, quando buscamos compreender a sua essência, inclusive, no que se refere a essa a investigação que tem um carácter teórico-metodológico, perceber-se o quanto é complexo esse objeto.

A ideia do termo “espectro autista”, a nosso ver, deve demonstrar o quanto são amplas as diferenças entre as pessoas autistas, o quanto são inúmeras as singularidades. Por isso, consideramos que o termo mais adequado deveria ser “autismos”. É, nesse sentido, que trazemos a afirmação de Birman (1997, p. 11), “decididamente, o autismo se realiza e se materializa no plural: autismos”. Autismos seria um termo que melhor expressa essa inquietante singularidade de cada um deles.

Há, ainda, questões que precisamos problematizar acerca de sua gênese e desenvolvimento, uma delas diz respeito à indagação: “A criança nasce autista ou se torna autista?” Esse tema é considerado polêmico pela comunidade científica e concordamos com isso, pois, até o momento, não se construiu no âmbito científico uma unidade em torno da resposta a esta questão.

### **Distintas concepções sobre o TEA**

Essa complexidade que engendra o termo “autismo” desdobra-se na dificuldade de se encontrar uma explicação unificadora acerca de suas raízes – gênese e desenvolvimento. Até o momento, diversos agentes têm sido apontados como causadores do Transtorno, entre algumas teorias que discutem o tema, destacamos: Teorias Psicogenéticas, Teorias Biológicas, Teorias Cognitivas e Teorias Ambientais (ORRÚ, 2006; BRAGA, 2010).

A **Teoria Psicogenética** fundamenta-se na psicanálise, para os defensores dessa hipótese, a criança não nasce autista, mas devido a sua relação com seus familiares “pais frios e pouco expressivos” resultam em um prejuízo no desenvolvimento e no surgimento de características autísticas.

Kanner (1997), na década de 1940, não somente identificou os indícios que caracterizam o autismo, mas também por meio de suas análises das observações e dos relatos dos pais sobre as 11 crianças pesquisadas, induziu, em suas conclusões, a pensarmos a gênese do autismo sob duas concepções divergentes.

Em um primeiro momento, quando emite suas considerações sobre o comportamento dos pais como fatores que impactam os comportamentos dos filhos, dá-se a impressão de que o autor defende a tese a qual a criança não nasce autista, mas que ela vem a se tornar autista, como podemos verificar em seu texto:

Não é fácil apreciar convenientemente o fato de que os nossos pacientes provenham de pais muito inteligentes. Obviamente existem muitos aspectos obsessivos no ambiente familiar. [...] um outro fato se sobressai marcadamente, em todo o grupo, raros são os pais e mães realmente calorosos. Na maioria dos casos, os pais, avós e colaterais são pessoas muito preocupadas com coisas abstratas, sejam elas de natureza científica, literária ou artística, e limitadas no interesse autêntico que tem para as pessoas. Mesmo nos casamentos mais felizes permanecem relações mais frias e formais (KANNER, 1997, p. 169-170).

A citação acima e ao longo de seu clássico texto produzido em 1943, intitulado “Os distúrbios autísticos de contato afetivo”, Kanner nos leva a inferir sobre uma suposta “culpa” dos pais pelos comportamentos atípicos das crianças com autismo. Grandin e Panek (2017) comentam como essa interpretação, do primeiro e mais eminente especialista no estudo do autismo, influenciou o pensamento médico por décadas, inclusive a psicanálise que identifica as relações parentais como fundamentais no desenvolvimento do indivíduo.

Essa concepção influenciou também Bruno Bettelheim (1903-1990) que publicou em 1967 o livro “Fortaleza vazia” onde popularizou a noção de Kanner sobre a “mães geladeiras”, essa concepção propunha que as crianças desenvolviam o autismo como uma resposta desadaptativa ao ambiente frio, sem carinho e ameaçador promovido pela genitora. Para Grandin e Panek (2017), o autodenominado psicólogo inverteu causa e efeito. Para eles, a relação correta de causa e efeito seria:

A criança não se comportava de modo psicologicamente isolado ou fisicamente destrutivo porque os pais eram emocionalmente distantes. Em vez disso, os pais é que eram emocionalmente distantes porque a criança se comportava de um modo psicologicamente isolado ou fisicamente destrutivo (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 16).

Para ilustrar essa afirmação a autora usa um relato de sua própria experiência familiar, quando sua mãe lhe estendia o braço para abraçá-la, ela evitava o contato. Do ponto de vista da mãe, inclusive relatado em diários – “A Temple não me quer, mantereí distância” (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 16), a mãe preferia manter o distanciamento imposto pela criança porque estava respeitando o seu espaço. Enquanto isso, para Temple, a questão não era que não quisesse o carinho da mãe, mas o contato desencadeava uma sobrecarga sensorial que não conseguia lidar. Sobre essa questão abordada pela autora iremos fazer uma discussão posterior sobre a dialéctica na unidade da constituição humana, pois não defendemos a unilateralidade, tanto da parte da criança quanto da parte dos adultos e do meio, no processo de desenvolvimento.

Mais tarde, após outras publicações, Kanner comentou que foi mal interpretado pela comunidade científica ao subentenderem que tudo era “culpa dos pais”, queixou-se que descartaram sua explicação original sobre os fatores hereditários como determinantes do autismo (GRANDIN, PANEK, 2017). Essa concepção, divergente da anterior, já estava consignada no último parágrafo do texto de 1943, quando afirma que:

Devemos, portanto, supor que essas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual com as pessoas, biologicamente previsto, exatamente como as outras crianças vem ao mundo, com deficiências físicas ou intelectuais (KANNER, 1997, p. 170).

A citação acima, de viés inatista, finaliza o texto de Kanner publicado em 1943 – Kanner (1997), dando a entender que a criança nasce com autismo.

O que ficou marcante no texto de 1943 de Kanner, a nosso ver, foi a concepção que fortalece a ideia segundo a qual a causa do autismo está direcionada à herança dos pais, mas o texto, como já dissemos, anteriormente, traz-nos uma dupla face dessa vinculação parental, ou seja, quando Kanner (1997) realiza crítica aos pais impondo-os responsabilidades pelo autismo do(a) filho(a), refere-se à obsessividade, frieza e distanciamento dessas figuras na relação com os(as) filhos(as), mas não esclarece que essa forma obsessiva de lidar com o mundo é um traço determinante intrínseco, hereditário (inatismo) ou oriundo das relações sociais impostas aos modos de ser e de agir dos(as) filhos(as), determinados culturalmente. O essencial é que a psicanálise sofreu influência de Kanner (1997) quando se referiu à mãe geladeira como uma condição da constituição do autismo e fundamenta a tese segundo a qual se baseia a teoria psicogenética, na compreensão de Orrú (2006) e de Braga (2010).

A **Teoria Biológica** propõe que o autismo apresenta uma origem neurológica de base. Atualmente, essa teoria aceita que o autismo é consequência de perturbações no sistema nervoso central que afeta a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade de interagir socialmente (BRAGA, 2010). Ancorados em diversos estudos biológicos, entre eles, com gêmeos, levaram seus defensores a destacarem a genética como um fator preponderante no desencadeamento das características autísticas. Essa hipótese busca justificar-se tendo em vista que a incidência de autismo entre gêmeos univitelinos é muito superior quando comparada com os casos de gêmeos fraternos, ou seja, como a carga genética é muito semelhante nos gêmeos monozigóticos, quando um apresenta o quadro do autismo há maiores possibilidades do outro apresentar o mesmo

quadro, diferentemente do que ocorre com os gêmeos dizigóticos, pois a incidência de ambos serem autistas é muito inferior (BRAGA, 2010; ROSENBER et al., 2009).

Ainda outros estudos defendem essa teoria: na área de neurofisiologia sobre a disfunção cortical e subcortical; na área neuroquímica sobre os neurotransmissores e peptídeos; na área metabólica sobre os fatores imunológicos e nas complicações pré-natais, péri e pós-natais (BRAGA, 2010). Portanto, a nosso ver, a teoria biológica pressupõe que as determinações socioculturais não são fundamentais para a constituição da criança autista.

Para os defensores da **Teorias Cognitivas**, as pessoas com autismo apresentam uma desordem do desenvolvimento causada por perturbações no sistema nervoso central que incidem em déficits cognitivos. Defendem que essas pessoas armazenam as informações verbais de formas neutras, sem conseguir analisar e atribuir significados às palavras ou a reestruturar um contexto, evidenciando limitações específicas do autismo: a incapacidade de avaliar a ordem, a estrutura e a reutilização da informação. Isso ocorre tanto para situações que envolvam os domínios verbais quanto para os não verbais, dessa forma, entende-se a dificuldade dos indivíduos com TEA em realizarem tarefas orientadas por comandos complexos e as interações sociais (BRAGA, 2010).

Ainda nessa linha surge a Teoria da Mente edificada pelos autores Uta Frith, Alan Leslie e Baron-Cohen que consideram a tríade de incapacidade comportamentais (interações sociais, comunicação e imaginação) nas pessoas com autismo, levando em conta a dificuldades em se colocarem no lugar do outro, de se descentrarem ou na incapacidade de construir sentimentos empáticos (BRAGA, 2010).

Por fim, a **Teoria Ambiental** sugere que a exposição a substâncias tóxicas da criança em formação no ventre da mãe possa interagir com a susceptibilidade genética e desencadear o autismo. Essas questões ambientais não interferirão apenas na fase intrauterina, mas durante todo o desenvolvimento da pessoa. Dessa forma, podendo ser a causa exclusiva ou vir a influenciar na manifestação e intensidade do transtorno. Entre as causas mais citadas estão os medicamentos de imunizações, os metais pesados, os agentes infecciosos, as substâncias químicas tóxicas que contaminam o ar, a água, os alimentos etc. (BRAGA, 2010). Segundo essa teoria, a criança pode nascer autista ou se tornar autista.

Ao interpretarmos algumas das teorias que discutem as causas do TEA, percebemos que, há, nitidamente, uma tendência à explicação de suas causas sob a ótica de uma concepção idealista acerca do desenvolvimento, principalmente, nos princípios

concebidos pelas teorias biológica e cognitiva que, atualmente, são hegemônicas nesse debate sobre os processos de constituição de pessoas com TEA.

Outra questão que merece ser objeto de nossa reflexão é a ênfase que essas teorias dão às questões que dificultam a criança com TEA a se desenvolver restritas às dimensões cognitiva e motora, sem que sejam levadas em conta as determinações afetivo-sociais, culturais e econômicas. Sem exceção, essas teorias culpabilizam as crianças pelo problema de serem diferentes de seus pares e localizam sua origem nos aspectos biológicos – na má formação genética, na desordem do desenvolvimento causada por perturbações no sistema nervoso central, no déficit de linguagem provocado por disfunções orgânicas no sistema nervoso central.

A nosso ver, na tensão entre as duas linhas de desenvolvimento – a biológica e a cultural –, há uma predominância dos estudos que investigam os dados neurobiológicos como limitadores do desenvolvimento da criança com TEA e, o pior, investem suas perspectivas de superação dessas limitações no problema de origem biológica. Não é dessa forma que a Teoria Histórico-Cultural lida com as questões acerca das dificuldades que influenciam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças com autismo; é o que veremos a seguir.

### **O TEA na perspectiva Histórico-Cultural**

Para Vigotski (1997), na obra *Fundamentos da Defectologia*, crianças cujo desenvolvimento é influenciado por alguma deficiência não é, por esse motivo, menos desenvolvida do que seus pares que não apresentam deficiências, senão que seu desenvolvimento ocorre de outro modo. Dessa forma, o “defeito orgânico” não é para o autor um problema que impediria o desenvolvimento dessas crianças, mas as limitações do contexto cultural no qual as crianças estão inseridas. São as restrições impostas pela cultura e não a deficiência em si o promotor do prejuízo.

[...] o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) adapta-se à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é organizada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os signos e símbolos são pensados para um tipo normal de pessoa. E aqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais. (VIGOTSKI, 1997, p. 185, tradução nossa).

A ilusão da convergência faz transparecer uma visão equivocada da realidade concreta na qual a criança aprende e se desenvolve, qual seja, que as funções culturais complexas (a linguagem, a percepção, a memória, a atenção voluntária etc.) e as condutas

humanas (andar, correr, saltar, escrever, dançar, desenhar etc.) surgem de forma natural e espontânea no percurso do desenvolvimento do indivíduo, sem a necessidade de uma intervenção cultural intencionada.

A concepção inatista de desenvolvimento não é algo raro de se ver no âmbito da educação. Sua consolidação está consignada na distorcida compreensão segundo a qual a dificuldade de aprendizagem e do desenvolvimento da criança com deficiência advém de uma complicação psicofisiológica da pessoa com deficiência. Ignoram-se as determinações culturais, econômicas e sociais nas quais estão imersas essas crianças. E, ao mesmo tempo, não proporcionam a elas, meios e técnicas nos processos interventivos (criação de vias colaterais de acesso ao patrimônio cultural) que garantam a internalização de conhecimentos. Assim, quando surge diante de nós uma criança com o desenvolvimento atípico que se afasta do tipo “normal”, a convergência entre as duas linhas de desenvolvimento, a natural e a biológica, dará lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre essas duas linhas (VIGOTSKI, 1997). Entregue às potencialidades exclusivamente de seu desenvolvimento natural, sem intervenções direcionadas às necessidades específicas da criança e não mediadas por instrumentos e signos, uma pessoa cega não se apropriará da escrita, uma surda não aprenderá a se comunicar com o uso da palavra e uma criança autista não aprenderá a se relacionar, a se comunicar e a brincar.

O entrelaçamento entre as linhas, biológica e cultural, que culmina em uma síntese destes dois processos, estará determinado pelo conjunto das relações sociais dos indivíduos, que por sua vez se encontram condicionados pelas possibilidades de acesso ao patrimônio cultural da humanidade, a seu modo de produzir sua vida. Fazem parte desse patrimônio, o mundo objetivo criado pelos homens (bens materiais e espirituais – conhecimentos) e as ferramentas de mediação responsáveis pela apropriação do patrimônio que se interpõe entre o indivíduo e o meio.

Os indivíduos, por meio dos sentidos – o paladar, a visão, a audição, o tato e olfato – são dotados de plenas condições de apropriação do patrimônio cultural acumulado pela humanidade (MARX, 2017). Nessa apropriação, os seres humanos não se diferenciam pela cor da pele, pelo tamanho das mãos, cor dos olhos ou pelo sexo, mas pelas diferentes possibilidades de acesso a essa cultura. Desse modo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e das condutas culturais está condicionado à multiplicidade de experiências vividas pelos indivíduos dentro dos limites históricos e, fundamentalmente, de suas condições socioeconômicas.

Nessa perspectiva, a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança com deficiência. Com isso, o cego terá a escrita visual substituída pela tátil (o sistema Braille), o surdo substituirá os signos sonoros pelos visuais e poderá compreender o que os seus outros lhe dizem e, ainda, escrever com as mãos no ar (Libra) (VIGOTSKI, 1997). O autista poderá se comunicar e brincar se a ele forem ensinadas essas condutas, superando os falsos estigmas que o imputaram – “vive em seu próprio mundo”, “não presta atenção ao seu interlocutor”, “não tem interesse em brincar” e compreendo suas formas atípicas de comportamentos<sup>14</sup>.

As formas culturais de comportamento são o único caminho para o desenvolvimento da criança com o desenvolvimento atípico. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimentos onde houver a impossibilidade de um caminho direto (VIGOTSKI, 1997).

Tendo como base os estudos sobre a criança com TEA que fizemos até o momento, é imprescindível que façamos interpretações dessa singularidade à luz das particularidades do conhecimento e da intervenção pedagógica que envolvem a brincadeira. Ou seja, como percebemos esses supostos imbricados com a nossa prática pedagógica, como podemos interpretá-los e, ao mesmo tempo, intervir sobre essas crianças?

O tema do nosso estudo – O autismo e brincar: uma perspectiva Histórico-Cultural tem um enfoque teórico-metodológico que pretendeu investigar a brincadeira no momento de sua realização, em movimento, no qual a criança realiza ações e operações (fala e corpo) em suas relações concretas, em sala de aula. Com isso, podemos verificar o papel do brincar no desenvolvimento de crianças autistas. Neste caso, a linguagem e suas funções de comunicação e de generalização (significação dos objetos e fenômenos da realidade) são centrais para a análise desse tipo de atividade, o brincar na idade pré-escolar, foco do nosso estudo. Tendo em vista as dificuldades no desenvolvimento da linguagem que impactam diretamente nos processos comunicativos de crianças autistas investigadas por nós, o corpo, neste contexto, tornou-se central em nossas análises, pois envolve-se, integralmente, nos processos de exteriorização da fantasia da criança durante a representação de papéis sociais na atividade brincante. Dessa maneira, não poderíamos

---

<sup>14</sup> Publicamos dois artigos que questionam esses falsos estereótipos, um que investiga a atenção atípica em crianças autistas (PAOLI; SAMPAIO, 2021) e o outro que desvela formas atípicas de interesses em crianças autistas (PAOLI; SAMPAIO; MACHADO, 2022).

deixar de investigar a formação de conceitos na criança (tema do próximo capítulo) e sua relação com a atividade humana (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2021). A linguagem (sistema de signos) exterioriza-se por meio da gestualidade e da fala, como veremos, com detalhes, nos próximos capítulos (formação de conceitos e desenho metodológico da investigação). Nesse sentido, o corpo expressa, de forma perceptível, uma rede de significados que orientam a gestualidade da criança (ações e operações) na brincadeira. Explicamo-lo: sem que a criança exteriorize sequer uma palavra, percebe-se pela sua expressão corporal (gestualidade sónica – ações e operações) que ela está exteriorizando ações previamente construídas em seu imaginário, por exemplo, quando segura um cabo de vassoura com as duas mãos, eleva uma das pernas sobre esse objeto e o envolve entre as duas pernas, deslocando-se como se fosse um cavaleiro a galopar sobre o lombo de um cavalo real. Dessa forma, não é necessário a exteriorização de palavras por parte da criança para percebermos que seu corpo realiza ações e operações com o cabo de vassoura guiado por ideias ou significados específicos dessa atividade brincante. Ou seja, a criança já adquiriu um relativo domínio da linguagem e, por isso, pode guiar-se pelas próprias ideias durante a brincadeira. Assim, não é necessário que a criança seja falante para brincar de faz de conta (é o caso de alguns autistas de nossa pesquisa), mas é necessário já tenha adquirido um relativo domínio da linguagem, que consiga, internamente, orientar-se na realidade objetiva por meio de signos e que opere com eles, em seu imaginário, realizando ações lúdicas (substituição de objetos - cabo de vassoura por um cavalo real). Nesse sentido, durante a brincadeira, emoções e sentimentos amalgamam-se, imbricam-se com as ações lúdicas. As crianças expressam medo, alegria, raiva, gritam, realizam ações e operações – manifestam a fala pelo corpo todo.

Para Vigotski (2001), a linguagem exerce uma dupla função no desenvolvimento humano, de comunicação e de generalização, como dissemos, anteriormente. A função comunicativa necessita de mediações (signos, significados, linguagem etc.). É pelo significado “das coisas do mundo” (material e espiritual) que a reciprocidade no diálogo se consolida. A generalização universaliza o significado, o conceito. É assim que os conhecimentos são transmitidos e socializados de geração para geração. Dessa forma, a palavra se configura como a unidade fundamental da linguagem (VIGOTSKI, 2001). À luz da Teoria Histórico-Cultural temos importantes supostos teóricos que nos permitem interpretar e intervir sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança com TEA, mais especificamente, dentro de um contexto social com os diferentes.

A partir da perspectiva walloniana, a teoria das emoções nos auxilia na análise sobre a linguagem gestual, aqui a palavra exteriorizada da criança não tem a centralidade nos processos comunicativos, mas o diálogo tônico-emocional (WALLON, 1979). Nesta perspectiva, há uma interdependência entre o gesto e o psiquismo. Essa gestualidade que toma forma no tônus que, para Wallon (1979), é pano de fundo das emoções se configura como meio de comunicação. Assim, podemos refletir sobre a possibilidade de entendermos o gesto humano como portador de significados, uma expressão da manifestação de uma conduta cultural que se exterioriza pelo corpo, pela prática corporal. O gesto exterioriza sentimentos, emoções, pensamentos; dessa forma, mesmo sem a palavra externalizada, é possível haver comunicação. Essas aproximações teóricas nos ajudam a interpretar as relações sociais que se estabelecem entre as crianças e seus pares e entre as crianças e os adultos. E, mais ainda, entre as crianças com TEA, as crianças com desenvolvimento típico e os adultos.

Entre as dificuldades que envolvem as pessoas com TEA, como já discutimos, estão o desenvolvimento da linguagem e, em consequência disso, a apropriação dos significados das diversas formas de atividades do acervo da cultura corporal que implicam obviamente em dificuldades tanto comunicação via oralidade quanto nas relações que dependem da comunicação gestual. O gesto intencional é mediado pelo signo, dessa forma as ações (na consciência) e as operações (saltar, rolar, correr, equilibrar-se, arremessar, receber etc.), meios das formas de atividades da cultura corporal (esporte, ginástica, dança, jogo etc.) são ordenados e orientados por significados específicos, ou seja, há uma forma específica de saltar no atletismo, diferente da forma de saltar do futebol. Ambos são indissociáveis das estruturas generalizantes que os orientam.

Muitas das complicações apresentadas por crianças autistas ocorrem em razão da falta de reciprocidade e compreensão na comunicação, afetando, além da dimensão verbal, as condutas simbólicas que dão significados às interpretações das circunstâncias socialmente vividas, dos sinais sociais, das emoções, dos sentimentos e das ações nas relações interpessoais (ORRÚ, 2006). Nesse sentido, um estudo mais criterioso sobre a atividade comunicativa dar-nos-á uma maior compreensão sobre umas das dificuldades históricas identificadas no autismo, mais especificamente, as dificuldades de interações sociais e de comunicação. É o que vamos investigar, a seguir.

## **A necessidade de comunicação no centro do processo de desenvolvimento de pessoas com TEA**

O tema “comunicação” muito nos interessa, tendo em vista que esta determinação se apresenta como central na análise do nosso objeto de investigação – O Autismo e o Brincar: uma perspectiva Histórico-Cultural.

Tendo em vista o que já investigamos até este momento acerca do autismo, podemos sintetizar suas dificuldades em três clássicas dimensões – dificuldades de interações sociais, de *comunicação* e de apresentarem interesses e movimentos restritos (APA, 2014; WING, 1981; KANNER, 1997; ASPERGER, 1991). Inequivocamente, essas três características são interdependentes quando as interpretamos à luz do materialismo histórico e dialético e, particularmente, da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, partindo do suposto que para esse referencial teórico-metodológico, a gênese e o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e de todas as demais condutas humanas está no interior das contradições das relações sociais.

Assim, podemos afirmar que se na criança há uma interrupção no processo de interação social – na porta de entrada para a humanização –, obviamente, desencadeará complicações nos processos comunicativos, na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo. O autismo tem sido interpretado pelos manuais diagnósticos, hegemonicamente, pelo viés da falta, do comprometimento, da doença e da deficiência; nesse contexto, a maior parte das vezes, dirige-se a déficits nos processos de comunicação. O DSM-5 se refere assim ao autismo: “os primeiros sintomas a serem observados costumam ser relacionados a atrasos na linguagem, acompanhados por dificuldades comunicativas e de ausência de interesse social e interações sociais incomuns [...]” (APA, 2014, p. 50). Nestas interações incomuns, observa-se também “*padrões estranhos de brincadeiras* (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles)” (APA, 2014, p.50, grifos nosso). Não que essas descrições de comportamentos sejam falsas, pois de fato revelam, porém, ao mesmo tempo escondem os reais nexos e vínculos internos que determinam o que é, verdadeiramente a criança autista brincando.

Nossa intenção em buscar compreender os processos que explicam a comunicação, conduziram-nos a diálogos com a concepção apresentada por Lísina (1987), sua gênese e como a comunicação se materializa nas interações sociais está diretamente vinculado ao problema de nossa investigação, sob a base de duas questões: a *primeira*, em buscar nos aprofundar sobre o conhecimento desta determinação, a comunicação, pois seu desenvolvimento insuficiente tem complicado o processo de

desenvolvimento de crianças com autismo. E, quanto à *segunda* questão, interessou-nos os resultados da investigação de Lísina (1987) por ter a autora compreendido a comunicação como uma atividade humana, na esteira da Teoria da Atividade de Leontiev (2004; 2021). Esse viés nos causou interesse, principalmente, por estarmos investigando o autismo dentro de um processo interventivo, em suas relações sociais concretas em atividades brincantes.

Podemos identificar, pontualmente, em alguns dos trabalhos de Vigotski (2008, 1996, 2001), a relação que o autor estabeleceu entre a consciência e a atividade, por exemplo, quando Vigotski (2008), analisou o jogo como uma atividade humana, considerou que a criança realiza esta atividade para satisfazer necessidades, guiado por um determinado motivo (aprender sobre as relações sociais dos adultos) e destacou sua relevância na promoção de mudanças significativas e revolucionárias no psiquismo humano. Para ele, o brincar é a atividade principal da idade pré-escolar e se desenvolve promovendo mudanças no psiquismo da criança até que em um determinado momento ela se depare com outras necessidades e novos motivos na transição da idade escolar. Novos motivos deslocam a criança a outro sistema de relações sociais. Ou seja, outra atividade substituirá a brincadeira na posição de atividade principal, qual seja; a atividade de estudos. Isso comprova a relevância das relações que Vigotski estabeleceu entre seu objeto central de estudos, a consciência, e a atividade humana. O autor, também, realizou o estudo sobre a formação de conceitos, afirmando que sua constituição se condiciona à resolução de problemas que se impõem ao homem nas relações travadas com a realidade, e o investigou na unidade Conceito-Atividade (VIGOTSKI, 1996; 2001). O autor não concebia a formação do conceito apartado dos meios de sua realização, os signos (imagens, ideias, palavras). Em síntese, para Vigotski (2008; 2001), o pensamento e as conduta humanas são indissociáveis. Porém, o autor não realizou detalhadamente um estudo sobre os elementos estruturantes da atividade, assim como o fez Leontiev (2021). Ao buscar os fundamentos que explicam o problema da comunicação na perspectiva da teoria da atividade com o refinamento implementado por Leontiev (2021), e as descobertas de Lísina (1987), enriqueceremos nossa compreensão sobre processos comunicativos, tendo em vista que as dificuldades no estabelecimento de comunicação recíproca têm dificultado o percurso de desenvolvimento de pessoas com autismo. Teremos maiores possibilidades de analisar e fazer a crítica à forma como se tem abordado o problema do autismo pela população em geral e por boa parte da comunidade científica que estuda o tema.

O estigma “o(a) autista não tem interesse em se relacionar com as pessoas e de se comunicar” acaba gerando, a nosso ver, significações sobre as pessoas com autismo que inibem a aproximação dos outros, por temerem que irão incomodá-las ou que com a tentativa de comunicação poderiam estar invadindo seus espaços. Essa situação gera um paradoxo que atua negativamente no processo de desenvolvimento de crianças com autismo, qual seja, ao mesmo tempo em que as relações sociais são a força motriz do desenvolvimento das funções psíquicas e das condutas culturais da criança (VIGOTSKI, 2001), essas mesmas relações podem estar fragilizadas quando pessoas com autistas são excluídas de processos interativos (da coletividade), por serem mal interpretadas em suas formas atípicas de interações sociais. Ou seja, as ações concretas dos outros (de não quererem incomodá-los e de “não quererem tirá-los do seu equilíbrio”) podem gerar interrupções em seus processos de apropriação do patrimônio histórico-genérico, dificultando sua humanização (PAOLI; SAMPAIO, 2020). Pelo que expusemos até este momento, percebe-se a vinculação entre processos contraditórios nas interações sociais de pessoas autistas, as dificuldades de comunicação, de generalização, de formação de conceitos com a dificuldade da criança de inserir-se, ativamente, em atividades brincantes.

Portanto, iniciamos a discussão sobre a comunicação tendo como principal referência teórica, os estudos de Lísina (1987). Para a autora, o problema “comunicação e desenvolvimento” atrai cada vez mais a atenção dos investigadores em psicologia. O desenvolvimento psíquico da criança à luz da perspectiva Histórico-Cultural é resultado do processo de assimilação da experiência histórico-social acumulada pelas gerações anteriores. As crianças pequenas podem assimilar esse patrimônio histórico-genérico somente em colaboração com os adultos. Neste sentido, a comunicação com os adultos é a condição essencial do desenvolvimento psíquico da criança (LÍSINA, 1987; LEONTIEV, 2004).

Segundo Lísina (1987), há poucos dados científicos que elucidam as relações estabelecidas entre a criança e os adultos em seu entorno e que revelam as formas concretas de influência da comunicação em diferentes aspectos da vida psíquica da criança. Diante desse relevante problema, em 1960, A. Zaporózhets propõe ao Laboratório de psicologia de crianças pequenas e de pré-escolares do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, a investigação da gênese da comunicação, envolvendo adultos e crianças, de zero a sete anos de idade (LÍSINA, 1987). Para nossa investigação, esse tema é de grande

importância, levando-se em consideração que a comunicação é central no estudo do autismo, especialmente, para as crianças que apresentam dificuldades nos processos de apropriação de linguagem. Este estudo, dar-nos-á uma maior compreensão do nosso objeto (o autismo e o brincar), especialmente, na investigação das interações entre as crianças autistas e os objetos e entre as crianças autistas, as não autistas e o educador, durante a atividade brincante.

Lísina (1987) inicia a exposição dos resultados de sua pesquisa, esclarecendo que uma das primeiras tarefas de sua investigação consistiu na definição precisa do próprio objeto de estudo, uma vez que o termo “comunicação” é interpretado de diversas formas e por meio de diferentes concepções filosóficas e científicas, especialmente, na psicologia (behaviorismo, interacionismo piagetiano, psicanálise etc.). Nesse sentido, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a autora conceitua o termo comunicação:

Para nós a característica mais importante é a atividade mutuamente orientada de dois ou mais participantes da atividade, cada um dos quais atua como sujeito, como indivíduo. **Assim que a atenção da pessoa é direcionada para outro objeto, a comunicação é substituída por outra atividade e só é restabelecida depois que o indivíduo se dirige novamente ao seu interlocutor.** Em consequência, os momentos e episódios de comunicação se misturam com fragmentos de outra atividade, estão incluídos nela e constituem algo como uma parte de uma estrutura mais complexa, na qual dois ou mais tipos de atividade se fundem organicamente. (LÍSINA, 1987, p. 275, grifo nosso).

Esta demarcação da autora – *Assim que a atenção da pessoa é direcionada para outro objeto, a comunicação é substituída por outra atividade [...] –*, faz-nos indagar sobre como identificar nos processos comunicativos como deve se materializar essa atenção orientada ao outro, como é-nos perceptível a reciprocidade no diálogo? Levando-se em conta que, segundo a autora, o deslocamento súbito da atenção de um dos interlocutores para outro objeto, interrompe imediatamente a comunicação e a atividade se desloca e se dirige por outro motivo, como podemos interpretar esse dado nos modos atípicos de interações sociais, por exemplo, no caso de crianças autistas? Esse tema para nós é uma questão central, pois os processos comunicativos estão no núcleo da materialização da brincadeira, ao mesmo tempo que as crianças autistas apresentam dificuldades de se posicionar de frente para o interlocutor e de olhar em seus olhos. Em razão desse problema, essa investigação é uma questão-chave para o nosso estudo.

Pelo que já discutimos, anteriormente, tem sido uma marca do autismo não ter interesse em se relacionar e dirigir seu olhar e a atenção diretamente ao outro nas interações sociais. Em estudo que realizamos (PAOLI; SAMPAIO, 2020), descobrimos a

possibilidade de crianças autistas mesmo que não estejam olhando para o seu interlocutor ou até se posicionando de costas para ele, podem estar atentas à informação emitida por ele e, ao mesmo tempo, compreendê-la.

Fazemos aqui um destaque à função psíquica: atenção voluntária. Iniciamos problematizando a afirmação de Lísina (1987) quando enfatiza que a atenção é um referencial importante para observar e analisar processos de comunicação recíproca. Problematizar como identificar esse deslocamento da atenção de um dos interlocutores é essencial durante o processo comunicativo. Observar como se posiciona o corpo das pessoas em interações sociais durante os processos de comunicação é essencial para avaliarmos se está havendo reciprocidade; por exemplo, estar de frente para o seu interlocutor e olhando em direção aos seus olhos pode ser um critério importante para professores(as) e terapeutas que desenvolvem processos interventivos em crianças com o desenvolvimento típico, porém para quem atua com crianças autistas que apresentam dificuldades de olhar nos olhos do interlocutor, devem estar atentos, pois a forma de prestar atenção de crianças autistas foge aos padrões tradicionais, que se tem construído nas relações sociais de pessoas com o desenvolvimento típico. Por exemplo, não é porque uma criança autista se posiciona de costas ou de lado para o seu interlocutor que não esteja prestando atenção ao conteúdo que ele está tentando lhe comunicar. A interpretação superficial dessas condutas e a intervenção inadequada podem aprofundar a exclusão de pessoas com autismo da apropriação do patrimônio histórico-genérico da humanidade, levando-se em conta que são as relações sociais a força motriz e a condição objetiva que orientam e promovem os processos de desenvolvimento da criança (PAOLI; SAMPAIO, 2020; 2021).

A atenção ativa não se resume apenas às ações explícitas, como o movimento da cabeça, o olhar, ou o dedo de apontar, ou estar de frente para o interlocutor, mas também às ações sutis, a indícios secretos. Tem-se que ter uma observação atenta a comportamentos encobertos. Pessoas com autismo podem estar prestando atenção e compreender a intenção e as ações de outras pessoas sem, necessariamente, estar olhando nos olhos, estando de lado ou até mesmo de costas e, apesar disso, acompanhar, de forma encoberta, até mesmo, a direção do olhar de uma pessoa. A atenção pode ser operada sem nenhum movimento da cabeça, muito menos, movimentos dos olhos, ela pode apresentar-se de forma velada (PAOLI; SAMPAIO, 2020; 2021).

Não podíamos continuar apresentado as ideias de Lísina (1987), sem antes, termos discutido, pelo menos, brevemente, essas formas atípicas de interações sociais, pois

influenciam decididamente na compreensão do que vem a ser a atividade comunicativa na perspectiva Histórico-Cultural.

Lísina (1987), considera fundamental demarcar a especificidade da atividade comunicativa, ou seja, para a autora, é:

[...] a particularidade do objeto da atividade de comunicação, sempre direcionada à individualidade da outra pessoa. Se diante de nós temos uma atividade cujo objeto é uma determinada pessoa como sujeito, como personalidade (e não como corpo físico) isso será, em todos os casos, comunicação (cujo sinônimo é, para nós, atividade comunicativa). E, inversamente, não há comunicação quando o objeto da atividade é outra coisa que não a pessoa como sujeito. (p. 275).

A consequência dessa particularidade da atividade comunicativa destacada pela autora, segundo a qual o objeto da atividade comunicativa não é outra coisa senão a pessoa como sujeito, implica em uma segunda razão definidora da compreensão da atividade comunicativa, qual seja, “o fato de os participantes se manifestarem em uma atividade mútua e específica, de modo que cada um deles, por sua vez, torna-se sujeito ou objeto da atividade de comunicação e a ação de cada um pressupõe a ação responsiva do outro” (LÍSIGNA, 1987, p. 275-276). Em decorrência disso, um ato, mesmo que seja dotado de todas as características externas da ação comunicativa (linguagem, mímica, gestos), não poderá ser considerado um processo comunicativo se seu objeto for um corpo destituído da capacidade de percepção e da atividade psicológica de resposta (LÍSIGNA, 1987).

Essas ideias iniciais da investigadora, buscam delimitar o seu conceito de comunicação. Não é qualquer relação entre pessoas, há que haver alguns princípios para que demarquem essas relações e as signifiquem como uma atividade comunicativa. Em síntese, para se considerar uma relação comunicativa, segunda a autora deve-se, em síntese, levar em conta que:

- Deve ser uma atividade mutualmente orientada envolvendo dois ou mais participantes, que atuam na relação como sujeitos.
- O surgimento de um outro objeto que provoque o desvio de um dos interlocutores da atividade comunicativa, gera uma relação entre atividades distintas. Com isso se constrói uma estrutura mais complexa que abarca elementos de outras atividades.
- Comunicação e atividade comunicativa são sinônimos para a autora e somente se materializará quando houver o sujeito da atividade comunicativa se dirigindo ao objeto de sua atividade, ou seja, a outro sujeito (interlocutor). E, ao contrário, não

haverá comunicação quando o objeto da comunicação não for uma pessoa, um indivíduo. Dessa forma, não se pode considerar atividade comunicativa quando o sujeito se dirige a um animal, uma pessoa dormindo, ou a objeto imaterial.

Assim se impõe como nuclear a concretização de uma atividade mútua, alternando-se a posição do sujeito na atividade. Ora ele é o objeto, ora sujeito de tal forma que a ação de cada um supõe a ação de resposta do outro. A autora compreende que não haverá atividade comunicativa se o objeto da comunicação do sujeito (o outro) for destituído da capacidade de percepção e da atividade psicológica de resposta.

Fundado nas proposições sobre a teoria da atividade em Leontiev (2004; 1987; 2021), Lísina (1987) situa a comunicação como um tipo especial de atividade e, assim, define cada um dos elementos que compõe sua estrutura. Nesse sentido, a atividade se realiza para satisfazer uma necessidade, qual seja, de comunicação – a necessidade que está na sua base. Porém, se a necessidade não se encontra com o seu objeto de satisfação (o outro, o sujeito interlocutor), não se realizará. O encontro entre a necessidade e o seu objeto gera o motivo da atividade. O motivo guia a criança no processo comunicativo, o outro sujeito. E, por fim, os meios de comunicação – as ações e operações dirigidas a um fim – neste caso, são o signo, a palavra, o significado, os conceitos (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 2021).

Lísina (1987) esclarece que se debruçará a analisar a apenas um dos elementos da atividade comunicativa, qual seja, a necessidade de comunicação. E para isso, basear-se-á nos resultados da pesquisa que realizou com crianças desde os dez a quinze dias após o nascimento até os sete anos de idade. O objetivo principal foi esclarecer quando surge no bebê, na relação com o adulto, a necessidade de comunicação e como se apresenta.

Lísina (1987) levanta uma questão a ser perseguida em sua investigação, em que consiste a necessidade de comunicação no homem? A autora toma como base o resultado da comunicação, o produto gerado como uma consequência da atividade comunicativa.

A tarefa de todos os participantes da atividade comunicativa de estabelecer relações e de somar esforços neste processo supõe e, simultaneamente, constitui o objeto da atividade psíquica de cada um dos participantes. Ou seja, como resultado da comunicação se forma em cada um dos participantes uma imagem de si mesmo e da outra pessoa envolvida no processo. Esta imagem reúne os componentes cognoscitivo (reflexo das particularidades próprias e do interlocutor) e afetivos (valoração dessas particularidades refletidas ou uma atitude frente a elas, tudo isso descoberto na interação).

A autora sinaliza que essa imagem de si e do outro pode se formar também com o auxílio de atividades que não sejam comunicativas. Porém, é certo que a natureza da atividade comunicativa determina o processo que leva ao autoconhecimento e conhecimento do outro, ao mesmo tempo, que a valoração de si e do outro (LÍSINA, 1987).

A conclusão da autora é de que o conhecimento e a valoração das outras pessoas são resultado e produto da atividade comunicativa e, conseqüentemente, estimulam esta atividade, constituindo assim grande parte da necessidade da comunicação ainda que não a esgotem por completo. Assim, os motivos da comunicação objetivam-se nas qualidades do indivíduo e dos outros.

Se o conhecimento e a valorização de outras pessoas é fruto e produto da comunicação, pode-se supor que estimulam essa atividade, constituindo grande parte da necessidade da comunicação, embora não a esgotem completamente. Desta tese segue-se que os motivos da comunicação devem ser “objetivados” naquelas qualidades do indivíduo e de outras pessoas, pelo conhecimento e apreciação do qual o sujeito entra em interação com alguém, e os circunvizinhos. (LÍSINA, 1987, p. 277-278).

Se o conhecimento e a valoração da outra pessoa é o resultado e o produto da comunicação (objeto da atividade – qualidades do interlocutor), pode-se supor, segundo (LÍSINA, 1987) que esse resultado estimula a realização da atividade comunicativa e que é em grande medida a necessidade de comunicação (é o que a move e a dirige a este objeto para satisfazer sua necessidade). Nesses momentos, criam-se vínculos afetivos de confiança mútua. O par dialético afeto e intelecto espinozista que fundamenta as teses de Vigotski acerca do desenvolvimento da consciência é condição essencial para se compreender as contradições com as quais a criança vive em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento, mediados pela atividade comunicativa. Nossa investigação mostrará, mais adiante, no capítulo do desenho metodológico e nos resultados de nossa investigação, como é possível criar uma estrutura pedagógica que privilegie essa construção de vínculos afetivos (confiança, empatia etc.) que são determinações centrais nos processos interventivos, que dão a direção e promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças autistas.

Assim, os motivos da comunicação objetivam-se nas qualidades do indivíduo e da outra pessoa, pelo conhecimento e apreciação (valoração) dos quais o dado sujeito entra em interação com alguém de seu meio circundante. Ao se objetivarem, os interlocutores se subjetivam no psiquismo. Neste caso, o termo psiquismo é mais indicado do que

consciência para não incorrerem em uma generalização indevida, indeterminada, pois bebês com menos de um ano de idade, ainda não refletem os objetos e as pessoas de seu entorno por meio de signos. Esses(as) pequenos(as) ainda operam na realidade sem o uso da palavra e formam em suas representações imagens de aspectos da realidade objetiva, ainda sem unidade e significado. Ou seja, aqui, ainda não podemos pensar na existência de uma consciência, mas de sua pré-história. Dessa forma, é impensável, nesse período de vida da criança, a constituição de uma imagem subjetiva que traduza o conhecimento de si e do outro, de forma consciente.

Mesmo depois, quando a criança adquire a possibilidade de comunicar-se por meio da fala, em torno de dois anos de idade, a depender de sua condição social de desenvolvimento<sup>15</sup> (sua posição de classe social, lugar que ocupa na família e em sua comunidade, escolarização, a singularidade do seu processo de desenvolvimento típico ou atípico etc.), ainda não domina e conhece as propriedades do objeto. Esta fase se configura como um começo de sua vida de falante, marcado pela função mais elementar da linguagem – a comunicação e designação dos objetos, dominada pelo sincretismo (a palavra é, ainda, uma mera extensão do objeto) (VIGOTSKI, 2001). Somente, mais tarde, pouco a pouco, a criança vai superando essa limitação em sua relação com os objetos pela capacidade que adquirirá em diferenciá-los, por volta dos 3 anos. Essa diferenciação, far-se-á, também, entre o eu e o outro (VIGOTSKI, 1996; WALLON, 1979). Portanto, o conhecimento de si, depois dos três anos, a depender das condições de vida da criança, estará apenas em sua fase inicial de desenvolvimento.

Em todo o período da idade pré-escolar, a criança irá operar com os objetos de forma diferenciada, ao mesmo tempo, que se perceberá diferenciada dos outros, porém sem a consciência dessas diferenciações. Esse processo de desenvolvimento prossegue na idade escolar e, somente, na adolescência, por meio de uma forma de pensamento mais complexa, o pensamento por conceito, o sujeito, verdadeiramente, poderá adquirir a consciência de si e do outro em toda a sua abrangência, inclusive, refletir na consciência suas particularidades e a valoração do outro, conscientemente (VIGOTSKI, 1996; 2001).

Dessa forma, as considerações de Lísina (1987) sobre o produto da comunicação (seu objeto) – o conhecimento e a valoração do outro, devem ser mais bem articuladas

---

<sup>15</sup> A situação social de desenvolvimento, condiciona e regula, em cada idade da criança, todo o modo de sua vida, sua existência social; é, ao mesmo tempo, o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no seu desenvolvimento durante o período de cada idade; determina as formas e a trajetória que permitem à criança interiorizar novas propriedades de personalidade. Em síntese, a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, é a possibilidade de o social tornar-se individual (VIGOTSKI, 1996).

com o nível de desenvolvimento no qual a criança já alcançou, mas também, nos processos ainda não concretizados, nos quais ela necessita da colaboração. Pois, conhecer a si próprio e ainda valorar o outro, somente será possível na adolescência, a depender das condições objetivas de formação escolar desse sujeito. Embora o estudo da periodização do pensamento (sincretismo, pensamento por complexo, pensamento por conceito) e nem o estudo dos meios de comunicação (signo – imagens, palavra, conceito, significado), sejam objeto do estudo de Lísina (1987) nesta investigação, precisamos estabelecer relações com o nosso objeto de pesquisa, a fim de determiná-lo cada vez com mais profundidade, qual seja: – crianças da idade pré-escolar e, especialmente, crianças com autismo que apresentam dificuldades de realizar ações com o uso da palavra, que apresentam dificuldades de comunicação.

O estudo da formação de conceitos que realizamos e os exporemos no próximo capítulo nos auxiliará de forma mais consistente nesta análise, levando-se em conta que a comunicação, sua gênese e desenvolvimento estão condicionados às possibilidades de generalização (formas de pensamento – sincrético, por complexos e por conceitos) dos sujeitos envolvidos nesse processo. Assim, podemos afirmar, baseado nestes estudos, que a comunicação se desenvolve de forma estreitamente e inteiramente dependente do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Fundado neste princípio, é essencial que identifiquemos os meios (ações e operações) que envolvem os processos comunicativos para que compreendamos as distintas formas de comunicação. São distintas estruturas de pensamento que sustentam esse processo; por exemplo, os gestos, os gritos e as emoções dos bebês com menos de um ano, a única possibilidade, ainda que limitada, de comunicação. Porém, após a aquisição da palavra, outras formas de pensamento mais desenvolvidas se constituem para que a comunicação prossiga se complexificando.

É lógico supor que, como resultado da comunicação em cada um dos participantes da atividade, como já dissemos, anteriormente, se constitua uma imagem subjetiva (reflexo) de si e da outra pessoa, condicionada as possibilidades cognoscitivas em cada fase de desenvolvimento. Essa imagem reúne o componente cognitivo (o reflexo das particularidades próprias e do interlocutor descobertas no decorrer da interação) e o componente afetivo (a avaliação das particularidades refletidas ou a atitude em relação a elas).

Claro, uma certa representação sobre si mesmo e sobre outras pessoas também podem ser formada com a ajuda de uma atividade não

comunicativa. Mas não há dúvida de que o caráter da atividade de comunicação determina sua especial importância para o autoconhecimento e o conhecimento das pessoas ao redor, para a avaliação de si mesmo e de outras pessoas. (LÍSINA, 1987, p. 277).

A necessidade, seus motivos, o objetivo, as ações e as operações objetivados conformam a principal característica e o nível de desenvolvimento da atividade. Seu surgimento é uma base para avaliar se tem constituído tal atividade, em geral, no indivíduo.

Volta-se assim à questão inicial, levando-se em conta a necessidade e os motivos da comunicação como vimos, anteriormente (conhecimento de si e do outro), outra questão se faz necessária investigar, qual seja, o surgimento da comunicação e seus motivos nas crianças de zero a 7 anos e, ainda, investigar os níveis de desenvolvimento dessa atividade na criança.

Para isso, apropriamo-nos de critérios identificados por Lísina (1987) que anuncia os indícios da presença da atividade comunicativa na criança, quais sejam:

1. A atenção e o interesse até o adulto;
2. A matiz emocional com que se percebe a ação do adulto;
3. Atos que a criança realiza por sua própria iniciativa e cujo objeto é o adulto;
4. A sensibilidade da criança em relação à atitude que o adulto manifesta em relação às suas ações.

Tomados em conjunto, os indicadores enumerados apontam para a presença na criança da atividade destinada a estruturar uma imagem cognoscitiva e, ao mesmo tempo, afetiva de si e do outro, ou seja, satisfazer a necessidade de comunicação tal como a autora definiu acima. E, nesse processo, não podemos perder de vista os comportamentos atípicos de crianças com o desenvolvimento atípico (cegos, surdos, autistas etc.) como já discutimos, anteriormente.

No caso de pessoas com autismo, que manifestam sua atenção e interesses de forma distinta às pessoas com o desenvolvimento típico, o(a) investigador(a) e, ao mesmo tempo, professores(as) e terapeutas, em processos interventivos, teriam que levar em conta que a forma com a qual a criança autista percebe o adulto e sua iniciativa em estabelecer uma forma de comunicação fogem aos padrões convencionais (PAOLI; SAMPAIO, 2020; 2021; PAOLI; SAMPAIO; MACHADO, 2022). Ou seja, o fato de não estar olhando nos olhos do interlocutor ou de estar de lado ou de costas não implica em a criança não estar atenta ou desinteressada no processo comunicativo.

## **As especificidades do experimento de Lísina – a necessidade de comunicação**

Os sujeitos da pesquisa eram sempre dois, uma criança e um adulto. As crianças que participaram da investigação de Lísina (1987) tinham entre nove dias após o nascimento a 7 anos de idade e os adultos (seus interlocutores) variavam em níveis de proximidade da criança (mãe, membros da família ou pessoas de fora) e por suas funções na vida da criança (pessoas que as atendiam, as educavam e as pessoas de fora que não exerciam funções junto à criança). Entre as crianças havia as que advinham de lar infantil, creches e jardins de infância e, também, crianças criadas em seus lares.

O experimento consistia em criar um momento de interação entre a criança e o adulto para o estudo da atividade comunicativa. A partir daí, o projeto de investigação se dirigiu aos comportamentos da criança, especialmente aos conteúdos psicológicos da sua atividade de comunicação com o adulto. As particularidades evolutivas e individuais da atividade comunicativa.

Os investigadores chegaram à conclusão de que o bebê logo após o nascimento não apresenta a necessidade de comunicação, mesmo que imersos nas relações sociais indispensáveis à sua sobrevivência, ou seja, para ele o adulto ainda não é percebido como objeto da atividade de comunicação.

Os resultados da investigação de Lísina (1987) e de seus colaboradores apontam para a compreensão de que alguns componentes da necessidade de comunicação têm início no fim do primeiro mês de vida e que sua formação definitiva se finda por volta dos dois meses. Assim, diz Lísina (1987, p. 279) “A partir deste momento é possível observar no bebê uma atividade direcionada ao adulto como seu objeto e que possui todas as características, apontadas por nós, da atividade comunicativa”.

Com isso, os resultados da investigação da autora contraditam teses que defendem que a necessidade de comunicação no ser humano é inata<sup>16</sup>, que já é uma característica que acompanha o bebê desde seu nascimento, ou seja, para Lísina (1987) e seus colaboradores essa tese é falsa. A necessidade de comunicação não surge imediatamente após o nascimento.

Essa necessidade não surge por acaso, é fundamental que sejam dadas as condições objetivas para sua manifestação. Portanto, o surgimento da necessidade de comunicação não é orientado por leis que regem o desenvolvimento biológico, mas por leis sócio-históricas.

---

<sup>16</sup> Lísina (1987) identifica como defensores dessa concepção inatista, Vedénov (1963) y Campbell (1965).

O bebê, após o nascimento, não dispõe em sua constituição biológica de órgãos, condutas e funções capazes de fazê-lo adaptar-se ao meio. Sem a interferência do adulto é inevitável seu perecimento. São as ações dos adultos que garantem a sua sobrevivência.

Ao se interporem entre a criança e o meio para satisfazer suas necessidades vitais, o adulto impõe transformações em suas funções biológicas (sensações, atenção, memória etc.) e em suas condutas elementares (movimentos involuntários), ao mesmo tempo, que orienta o seu processo de humanização.

A inadequação original da criança ao meio físico, revela sua fragilidade de adaptação, impõe-se assim a presença de outros seres, mais experientes, que possam mediar a relação da criança com o meio. Essa condição cria o estabelecimento de relações sociais para mantê-lo vivo.

Podemos afirmar fundado em Leontiev (2004; 2021) que a criança sobrevive, nos primeiros meses de vida, às custas da atividade do adulto. Pouco apouco, o bebê nesta relação, vai se apropriando de traços de sua atividade (sua forma de ser e de agir).

Neste caso, da atividade de comunicação que se articula com outras atividades humana em seu percurso de desenvolvimento. Nesta relação, o adulto é a síntese de um conjunto de suas relações sociais (MARX, 2013), assim como os objetos também o são. Em suas ações mediadas pelos adultos com o mundo dos objetos e dos fenômenos da realidade objetiva, o bebê reconstitui parte da cultura humana condensada.

Essa humanidade é, a princípio, externa a ele, porém, pouco a pouco, vai se reconstituindo internamente por meio das atividades orientadas pelos mais experientes. Por sua vez, mais adiante, passará a ser dele próprio. Com essa apropriação, a criança relacionar-se-á com o mundo das coisas (objetos e fenômenos da realidade) e das pessoas por meio de suas próprias atividades (LEONTIEV, 2021).

Um dado interessante que confirma a natureza social da constituição dos processos de comunicação no humano é identificado nas descrições de Kistiakov (1970 citado por LÍSSINA, 1987) que concluiu, após terem pesquisado crianças entre 2 e 3 anos de idade que se desenvolveram sem o contato com adultos, não demonstraram interesse por eles e não sabiam como reagir adequadamente às influências educacionais. Se nas relações sociais estão a gênese das condutas e funções superiores (VIGOTSKI, 2001), a falta de interesse para estabelecer contato, comunicação ou qualquer forma de interação com o outro resulta em dificuldades na apropriação do patrimônio cultural da humanidade, especialmente, da linguagem.

Importa-nos esclarecer, fundados nos dados da investigação de Lísina (1987), que condições são necessárias para que o bebê manifeste a necessidade de comunicação. Sem essa necessidade não é possível pensarmos na existência na criança da atividade comunicativa. São as relações sociais a geradora dessa necessidade. Sem ela, a criança, em qualquer época de sua vida, obviamente, terá dificuldades em adquirir a linguagem ou qualquer outra conduta cultural.

Esses supostos nos interessam para podermos compreender melhor os problemas que os estudos têm demonstrado acerca dos modos de ser, de agir e se desenvolver de crianças com autismo, objeto de nosso estudo.

Algumas das características que mais tem se constatado no estudo sobre a criança com TEA é a dificuldade de se comunicar com o outro, de imaginação, e de estabelecer relações sociais (APA, 2014; KANNER, 1997; ASPERGER, 1991; WING, 1988).

Estamos perseguindo a compreensão da gênese e do desenvolvimento dessas condutas e de funções complexas nas suposições teóricas da Teoria Histórico-Cultural para que possamos problematizar essas questões levantadas sobre o autismo e, assim, estabelecermos relações com processos interventivos que são parte de nossa pesquisa.

Para nós, que investigamos o autismo e, ao mesmo tempo, trabalhamos com processos interventivos, interessa-nos compreender acerca das condições que fazem surgir a necessidade de comunicação, perspectivando com isso compreender melhor e analisar os dados que construímos durante nosso percurso de investigação.

A nosso ver, baseando-nos na teoria social de Marx e Engels (MARX; ENGELS, 1986; MARX, 2013; MARX, 1982) e na Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 2021; ELKONIN, 2009), para compreender a gênese e o desenvolvimento da linguagem devemos entender como surge a necessidade e a atividade de comunicação, compreendendo-as como atividade humana constituída de seus elementos estruturantes (seu objeto, necessidades, motivos, finalidade, ações e operações), pois, é, somente sob essas bases, que surge no humano as condutas e funções culturais e, neste, caso, especialmente, a comunicação, como uma das funções essenciais da linguagem.

A atividade humana se realiza somente tendo em vista à satisfação de uma necessidade, seja fisiológica ou cultural (MARX, 2017; LEONTIEV, 2004). Lísina (1987) chega a encontrar respostas para esta questão, no que se refere à comunicação, em suas investigações e aponta, pelo menos, duas condições essenciais que provocam o surgimento da necessidade de comunicação, quais sejam: em primeiro lugar, advém da

necessidade objetiva do bebê da atenção e dos cuidados por parte dos adultos. Porém, obviamente, não é apenas essa condição que motiva o adulto a intervir sobre o bebê.

As necessidades do adulto também entram em jogo. Ou seja, a relação adulto-criança estabelece-se dialeticamente, na qual, ambos buscam à satisfação de suas necessidades e, neste encontro, desenvolvem-se mutuamente.

Ao satisfazer as necessidades, inicialmente, orgânicas do bebê (comer, beber, dormir, vestir-se etc.), o adulto satisfaz, ao mesmo tempo, suas próprias necessidades; neste caso, as necessidades de relações sociais que engendram afetos, ações, operações, objetivos e motivos diversos (LEONTIEV, 2021).

Podemos dizer que nos primeiros meses de vida do bebê os adultos são seus braços e pernas (VIGOTSKI, 1995), ao mesmo tempo, que os bebês são para os adultos uma possibilidade de reprodução e produção da humanidade e, em grande medida, uma reconstituição de traços de sua existência nas condutas e funções culturais do bebê.

Já nos primeiros dias de vida, o recém-nascido reage aos incômodos causados por estímulos físicos oriundos do meio externo (sensações exteroceptoras) como, por exemplo, o calor, o frio, a luz forte que invade seus olhos, o som estridente e, também, de estímulos de outro tipo, provenientes do interior do seu corpo (sensações interoceptivas) como, por exemplo, contrações viscerais e de vasos, fome etc. Esse desconforto é externado por descargas e contrações musculares que levam o bebê a um estado de tensão demonstrando classicamente seu mal-estar. Choro e gritos com este sentido, nos primeiros dias de vida, são considerados reações fisiológicas (VIGOTSKI 1996, WALLON, 1979).

No ato do nascimento, o ar que invade os pulmões do bebê e a temperatura ambiente que o desequilibra os fazem gritar e geram a necessidade da presença do adulto para acolher a criança.

Do ponto de vista da criança, essas necessidades ainda são fisiológicas. Não se configuram, ainda, como um movimento do bebê em direção ao adulto, embora seja o bebê um ser social, em sua gênese (VIGOTSKI, 1996; WALLON, 1979). Essas primeiras reações, de natureza biológica, impactam as pessoas que estão em sua volta.

Os adultos percebem e interpretam essas manifestações como se fora um chamamento e solicitação de ajuda, obviamente, não é consciente por parte do bebê. É simplesmente seu mal-estar exteriorizando-se (em si). Por isso, não é considerada por Lísina (1987), neste momento da vida do bebê, uma necessidade de comunicação, mas

um germe dessa necessidade que se coloca como uma das condições para sua futura manifestação.

É a atividade do adulto que se interpõem entre o bebê e o meio para satisfazer suas necessidades, a segunda e mais fundamental condição para o surgimento da necessidade de comunicação (LÍSINA, 1987). Os gritos e contorções se expressam notoriamente por uma tensão muscular global do corpo. Nesta relação, o adulto vai aprendendo a diferenciar as reações que manifestam a fome, a dor, o frio e significando-as. Para isso, faz uso da fala acompanhada de gestos e expressão facial, direcionados à face do bebê.

Para cada manifestação há uma forma particular de atividade do adulto. Nela, fala e corpo se imbricam na resposta ao bebê. Se está com frio, o adulto lhe põe sobre o peito e o acolhe com um abraço dando-lhe o calor e o afeto que necessita. Se está com fome, o adulto lhe dá o que comer. De imediato, a criança responde, relaxando sua musculatura, moldando-se às interferências do adulto, conquistando, com isso, um estado de satisfação, de bem-estar (WALON, 1979; LÍSINA, 1987). Com isso, o bebê vai aprendendo a usar o adulto para eliminar seus desconfortos, pois recebe dele aquilo que necessita (LÍSINA, 1987).

Nessas primeiras relações criança-adulto, nos primeiros dias após o nascimento, apesar da existência de relações que garantem mudanças de comportamentos de ambos, no ato de interação, não há, por parte da criança, uma manifestação da necessidade de comunicação, apesar de, à primeira vista, ter ocorrido um processo de mútuas mudanças na relação. Para ocorrer a manifestação dessa necessidade, a criança deve se dirigir ao seu interlocutor para satisfazer sua necessidade, percebendo-o como um objeto da atividade comunicativa, mesmo que sem a consciência dessa ação.

O nascimento da atividade de comunicação é fruto de um processo que ocorre no interior das relações sociais. O envolvimento do adulto rumo à satisfação de necessidades vitais do bebê, o insere em uma rede de significações.

Há um encontro entre corpos, o do bebê, ainda sem as possibilidades motrizes e ideacionais para satisfazer suas próprias necessidades e a do adulto, com as reais possibilidades de satisfazê-las. Essa relação (entre o orgânico e o cultural) se estabelece por meio de instrumentos simbólicos (sistema de signos – oralidade, gestualidade etc.) e físicos (mamadeira, brinquedos etc.).

As reações do bebê, no ato do encontro, são significadas oralmente pelo adulto: - “Eu sei que você está com fome”, - “Que frio!!!, Mamãe vai te aquecer”, - “Eu sei que

você está sentindo dor”, “mamãe vai te ajudar a diminuir sua dor”. Estabelece-se assim uma dialética tônico-emocional na relação (WALLON, 1979).

Neste sentido, o corpo que aquece o bebê é, ao mesmo tempo, dotado de uma gestualidade sgnica – comunica-se via tónus expressivo, repleto de significados (WALON, 1979). É essa atenção do adulto, sua antecipação interventiva em processos que ainda não amadureceram que provoca o bebê, fazendo-o focar sua atenção no adulto, diferenciando-o do mundo objetal, transformando-o em um objeto especial. O bebê passa a dirigir-se ao adulto, percebendo-o como objeto de sua atividade, tudo isso, ainda não consciente. É assim que surge a necessidade de comunicação (LÍSINA, 1987).

No experimento, Lísina (1987) observa que durante sete minutos o bebê não tirou os olhos brilhantes do rosto de um adulto que, inclusive, não era próximo a ele. Bastou o adulto se curvar sobre o berço e voltar sua atenção para o bebê com palavras carinhosas e gestos acolhedores para provocar no seu interlocutor um estado de satisfação e êxtase – “o bebê emitiu diferentes sons inarticulados, mexeu as perninhas e não se cansou de expressar felicidade” (p. 282).

Em síntese, as necessidades da criança em seus primeiros dias de vida impõem aos adultos que realizem ações para satisfazê-las. Essa é uma das condições basilares para o surgimento da necessidade de comunicação na criança, porém, são as iniciativas de adultos, a antecipação, ao se dirigirem ao bebê, dando-lhe o status de sujeito no processo de comunicação, a mais importante das ações que fará surgir no bebê a necessidade de comunicação (LÍSINA, 1987).

O adulto conversa com o bebê como se ele fosse capaz de compreender o complexo sistemas de signos que ainda não é parte dele. Segundo Lísina (1987) o adulto vê na criança o que ainda não existe, ou seja, começa a comunicar-se com o bebê quando ele ainda não é capaz de realizar uma atividade comunicativa – é a isso que a autora denomina de antecipação - e, com isso, impulsiona e insere na criança estruturas que vão tornando-a parte dessa atividade.

Nas constantes intervenções sobre a criança satisfazendo suas necessidades e significando suas reações, o adulto passa a ser um objeto privilegiado da orientação atencional do bebê. O bebê passa a distinguir o adulto que lhe tem acolhido como um dos mais importantes objetos de sua atenção, tornando-o, segundo Lísina (1987) um objeto especial. É nesta relação, direcionada pelas ações dos adultos, que se gera na criança a atividade de comunicação.

São essas duas condições que fazem surgir na criança a necessidade de comunicação. Essa descoberta subsidia processos interventivos em nossas crianças autistas que apresentam dificuldades em estabelecer relações sociais e que ainda não dispõe da fala exteriorizada compreensiva para se comunicarem com os outros. Mostramos o caminho para construir na criança autista o interesse e a necessidade de comunicar-se com os outros.

O(a) professor(a) deve antecipar-se e perceber a criança como sujeito no processo de interação, mesmo que a criança autista ainda não o perceba como objeto de sua comunicação, mesmo que tenha dificuldades de se inserir em uma atividade de comunicação. Obviamente, esta constatação de Lísina (1987) e colaboradores, de fundamental relevância, a antecipação (intervenção do adulto sobre a criança nas bases de uma conduta ou função que ainda não completaram seu estágio de desenvolvimento), não pode ser percebida como uma “técnica interventiva” ou “procedimento interventivo” descontextualizado, destituído de determinações. A atividade humana está situada em um determinado contexto e se constitui em uma totalidade – estrutura que contempla as dimensões afetiva (interesses, necessidades e motivos) intelectual e motriz (ações e operações), bem como é parte de um contexto, ou seja, das condições sociais de desenvolvimento nas quais a criança e o adulto estão imersos (família, escola, classe social).

As relações sociais não podem ser concebidas sem as contradições que a determinam. Por isso, a antecipação é uma ação interventiva determinada, referenciada histórico-socialmente. No caso da atividade de comunicação, os motivos, interesses e necessidades do adulto (singular) o dirigem na interação com a criança não como uma técnica, mas com uma finalidade amalgamada pelo afeto para satisfazer as necessidades vitais da criança nos seus primeiros dias de vida, mas, ao mesmo tempo, para satisfazer suas próprias necessidades, neste caso, a necessidade de relações sociais. É esta a força motriz da aprendizagem e, portanto, do desenvolvimento humano. Se essa força motriz é interrompida, minimizam as possibilidades de mudanças qualitativas nas condutas e funções culturais que nos tornam humanos.

A compreensão dos processos de comunicação da criança, sua gênese e desenvolvimento, dá-nos luz para a compreensão e a intervenção pedagógica com crianças que apresentam dificuldades de comunicação, faz-nos compreender que a comunicação, uma das funções básicas da linguagem, e a necessidade que a gera, está diretamente dependente das motivações dos sujeitos mais experientes, aqueles que se

relacionam com o mundo por meio da fala e que ao tornarem-se objeto de atenção dos pequenos que ainda não a desenvolveram, as impulsionam a patamares mais elevados de desenvolvimento, incitando-as a se interessarem pelas relações sociais.

São eles, adultos e coetâneos, a chave para a constituição da linguagem nas crianças que ainda não a dominam e de todas as outras condutas e funções culturais.

Descobrir como ocorre seu surgimento, nos conduz e nos fundamenta na construção de métodos e de processos interventivos capazes de superar o que tem limitado crianças com TEA a se desenvolverem em suas máximas possibilidades.

Conhecer como ocorre a gênese da necessidade de comunicação e os mecanismos que a engendram nos dão o caminho para criamos ferramentas metodológicas de intervenção em crianças de qualquer idade (crianças com o desenvolvimento atípico) que apresentam essas mesmas dificuldades embora em tempos históricos e sociais distintos do primeiro ano de vida.

As observações de Lísina (1987) mostraram que as tentativas de organizar a comunicação com bebês de três meses com base em ações puramente verbais do adulto não eram bem-sucedidas: a criança “tomava” apenas o aspecto expressivo da linguagem e contatava o falante de forma mais eloquente não como um sujeito com expressiva capacidade linguística, mas como um ser bom e acolhedor. Ou seja, como já expusemos, anteriormente, a origem da necessidade de comunicação está imersa em outras formas de relacionamento do bebê com os adultos, para além da fala.

Devem ser consideradas essenciais nesse processo, a gestualidade, as emoções, o olhar, a face expressiva, os sentimentos e todo o corpo do adulto, mas sem perder de vista a fala nos processos de significação (antecipação).

Os diversos processos que envolvem essa fase pré-histórica da comunicação devem integrar esse início da vida de relação do bebê, assim como em qualquer idade quando a criança vier a apresentar dificuldades de comunicação com o uso da fala.

A atividade de comunicação da criança se desenvolve, necessariamente, na relação com os adultos. São as atividades dos adultos a referência fundamental para a formação e transformação da atividade da criança. O que ocorre é uma reconstituição na criança da atividade humana já constituída pelas relações sociais, historicamente referenciadas (LEONTIEV, 2021).

Dessa forma, durante o primeiro ano de vida da criança, antes do surgimento da necessidade de comunicação até a sua conquista na relação com os adultos, há mudanças qualitativas na vida do bebê, sua relação com o mundo e com ela própria se transformam,

continuamente. É a atividade dos mais experientes, na relação com a criança, que põe a atividade da criança em movimento.

Os motivos, as necessidades que geram o movimento de transformação da atividade da criança são, à princípio, externos a ela, pertencem à humanidade e está sintetizada em cada indivíduo e em cada objeto social construído pelas ações humanas (MARX, 2017; VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 2021). São as ações dos adultos sobre a criança, a força motriz que impulsiona e conduz a reconstituição, em cada criança que nasce, de atividades humanas específicas.

A comunicação é a principal atividade que se reconstitui na criança no seu primeiro ano de vida. Antes de um ano, logo nos dois ou três meses vida, como vimos, surge a necessidade de comunicar-se com o outro, porém, sem a fala da criança ainda internalizada; assim, outras possibilidades surgem nas relações sociais com o adulto. A comunicação emocional direta é a atividade principal neste primeiro ano de vida (ELKONIN, 2009).

Neste caso, as emoções que se expressam pelos gestos são o ponto de partida para formas mais complexas de interação neste primeiro ano de vida da criança e em qualquer idade em que não se perceba o surgimento da necessidade de comunicação.

No interior desses processos interativos, surge a fala. Assim a atividade vai se requalificando (PASQUALINE, 2009), transformando-se em sua estrutura e dinâmica, ao mesmo tempo que transformam também o psiquismo da criança. Ao romper o primeiro ano de vida, o surgimento da fala dá o primeiro passo para o nascedouro da consciência. Antes de um ano de idade, sem ainda a aquisição do signo, a criança se relacionava com o meio de forma direta, ou seja, reagia aos estímulos percebidos de forma indiferenciada, assim, percepção-emoção-ação, se manifestavam indistintamente (VIGOTSKI, 2017; MARTINS, 2016; PASQUALINE, 2009).

Entre a percepção captada pela criança e os objetos não havia um instrumento psicológico capaz de significar o objeto. Sua percepção estava fundida ao objeto, era direta, assim como o era sua comunicação com o outro. Agora com a aquisição do signo que medeia suas relações, tem início uma gradativa diferenciação entre percepção, objeto e ação. O signo se interpõe entre a criança e o objeto.

O objeto agora tem um nome e não apenas forma, cor, peso, tamanho como era antes do primeiro ano de vida. O adulto apresentou o objeto para a criança e ela o captou, sensorialmente. Agora, com a aquisição do signo, a criança o nomina e sob essa base se constitui uma nova atividade na criança, a atividade objetual manipulatória (ELKONIN,

1987). Essa nova fase que vive a criança não é revolucionária apenas por conta do surgimento do signo, mas também pela ampliação das forças motoras e de suas coordenações (global e óculo-manual) que movem e direcionam a criança na realidade objetiva. Seu corpo se complexificou.

A criança tem a possibilidade de dirigir-se ao objeto, literalmente, por meio de suas próprias pernas. A bipedia a eleva às alturas. Ao erguer sua cabeça, conseqüentemente, seus olhos podem ver mais e mais longe, seus ouvidos, seu tato, seus membros superiores aumentam os raios de exploração e de possibilidades de ampliação do conhecimento do mundo objetal.

Fala, movimento e percepção se imbricam de uma nova forma e se potencializam dialeticamente. Um interfere no outro e, ao mesmo tempo, desenvolvem-se mutuamente. Quando o adulto dirige a atenção da criança para o objeto, lança mão de ações antecipadoras, apresentando-lhe o mundo objetal, sem que ela, ainda, possa dominá-lo, mas, pelo menos, exploram-no, conhecem suas propriedades externamente – forma, cor, peso, textura etc. (ELKONIN, 2009).

São essas ações antecipadoras que impulsionam o desenvolvimento da criança gerando mudanças tanto pontuais neste período (quantitativas), como também, neoformações – novos interesses, necessidades e motivos que exercem a força propulsora para o surgimento de uma nova atividade (mudanças radicais – qualitativas).

As ações antecipadoras, portanto, são a base teórica e metodológica que explicam as mudanças essenciais por que passam os indivíduos em suas diversas fases de desenvolvimento.

Segundo as observações de Elkonin (2009), fundado em Lísina (1987), a ação antecipatória é uma conquista que só se estabelece sob as bases, inicialmente, da atividade conjunta com o adulto. Quem organiza esse processo de mudanças é a atividade humana dos mais experientes (a atividade educativa e de ensino).

Sobre a constituição da atividade de comunicação, tendo como base os dados de sua investigação, Lísina (1987) supõe que a criança assimila, inicialmente, as operações ou meios comunicativos durante o processo de formação da comunicação. E que, depois, estes são preenchidos com conteúdo interno – no pensamento (reflexo subjetivo da realidade) para que a partir dele seja gerada a ação, ou seja, o verdadeiro ato comunicativo.

E mais tarde, pouco a pouco, o funcionamento das ações leva à estruturação da atividade em seu plano externo. A fala interior que organiza e coordena a imagem

subjetiva da realidade objetiva passará a impactar a organização das ações da criança no meio circundante.

A conduta humana, portanto, é regida por um novo princípio regulador: o princípio da significação (criação e o emprego de signos). Para Vigotski (1995), os signos mais importantes são as palavras, o que evidencia a importância da linguagem na formação dos processos psicológicos superiores humanos e no controle da própria conduta. (PASQUALINE, 2010, p. 169).

Porém, as possibilidades de desenvolvimento da criança em cada ciclo etário, submetidas às relações sociais concretas, têm limites. Se atrasamos em enriquecer suas relações com o meio, não geramos nelas necessidades e motivos novos com o poder de transformação de suas próprias atividades. E, de outro modo, se adiantamos processos interventivos (precocemente), podemos incorrer no risco de antecipações demasiadas, muito além de suas possibilidades de tal forma que as ações da criança não encontram a resposta adequada (LÍSINA, 1987) e, dessa forma, não orientam, adequadamente, a criança no meio.

A realidade objetiva construída pela humanidade – patrimônio material (as escadas, o computador, os automóveis etc.) e simbólica (a escrita, as ideias, os conhecimentos etc.) – é toda ela acessível ao indivíduo com o desenvolvimento típico (aos que enxergam, ouvem, locomovem-se sem dificuldades e não apresentam interrupções em seus órgãos, condutas e funções orgânicas), ou seja, cada criança típica que nasce hoje, não fossem as barreiras socioeconômicas, encontrar-se-iam em plenas condições de apropriação da linguagem, da escrita, do desenho, da ciência e da arte em geral.

Enquanto os que não ouvem, não escutam, que se deslocam sob cadeiras de rodas, os que apresentam interrupções e dificuldades em apropriar-se da cultura em geral, além das barreiras econômicas, enfrentam as barreiras impostas pela ainda fragilidade na construção de meios e instrumentos capazes de gerarem vias alternativas compensatórias para que ocorram o seu desenvolvimento. Ou seja, essas são relações sociais empobrecidas, que, em sua essência, impedem o desenvolvimento pleno de pessoas com deficiência.

Se as necessidades e os interesses são a condição afetiva e social que impulsionam o indivíduo a realizar atividade para se desenvolver, transformar-se continuamente (VIGOTSKI, 1995; 2008), o que esperar do desenvolvimento de um indivíduo que não encontra na cultura instrumentos e meios para realizar-se como sujeito em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento?

As diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança interferem de maneiras distintas nesse desenvolvimento. As condições naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação – são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social. (MUKHINA, 1995, p.43).

Essas reflexões nos fazem afirmar que as crianças com deficiência e, em especial, as crianças com TEA, objeto de nosso estudo, não se desenvolvem em suas máximas potencialidades, tendo em vista as barreiras sociais que ainda precisam ser superadas, tanto na perspectiva de suas relações sociais, na vida cotidiana, quanto no contexto da educação escolar (seus comportamentos são mal interpretados e, em decorrência disso, as intervenções no âmbito do cotidiano e da escola são empobrecidas). Portanto, as interrupções no processo de desenvolvimento da criança autista se concentram no interior de suas relações sociais – a força motriz do desenvolvimento da consciência e das condutas culturais (a coletividade). Em decorrência disso, expõem-se o que impede seu pleno desenvolvimento – a fragilidade no processo de apropriação do patrimônio histórico-genérico da humanidade.

No meio escolar, a inclusão dessas crianças em turmas regulares se desenvolve ainda em marcha lenta. Há, ainda, muita resistência da sociedade em geral e de, inclusive, parte de educadores que não acreditam que crianças com alguma deficiência devam fazer parte de turmas regulares do ensino, nas escolas; inclusive, em espaços de lazer que, também, podem oportunizar a apropriação de objetivações enriquecidas, de forma sistematizada (atividade educativa) sob a condução de professores(as) nas diversas áreas do conhecimento (educação física, literatura, arte etc.).

É o caso do nosso projeto “Brincando e Aprendendo”, cujo conteúdo é a ‘brincadeira / jogo’, uma das formas de atividade humana que compõem o acervo histórico-genérico da cultura corporal.

O desenvolvimento da consciência e da personalidade da criança com TEA, em suas máximas possibilidades, só poderá ocorrer na ação educativa<sup>17</sup>. Tanto na educação

---

<sup>17</sup> Saviani (2008) faz distinção entre educação e ensino. Para o autor, educação não se reduz ao ensino, mas é correto dizer que ensino é educação. Ou seja, a criança se apropria do patrimônio cultural da humanidade por meio da educação, tanto no ambiente escolar como no ambiente não escolar. Entretanto, o ensino se remete à educação escolar. No ambiente não escolar a criança se apropria do conhecimento cotidiano – não sistematizado enquanto no ambiente escolar, o local do ensino, a criança se apropria do conhecimento científico, sistematizado. Nesse sentido, os pais educam e a escola ensina. Conhecimento cotidiano e científico são, por sua vez, indissociáveis, mesmo que com gêneses e processos de desenvolvimento

escolar, quanto na educação sistematizada no contexto do lazer. Nestes espaços estruturados, pedagogicamente, o conhecimento sobre a atividade educativa deve ir além das formas não sistematizadas no ato de apropriação da cultura. No contexto do lazer, no qual se realiza nosso estudo, as possibilidades de apropriação crítica da cultura – objetivações humanas (arte, esporte, dança, jogo, literatura etc.) – de forma sistematizada, exige-se a presença do(a) professor(a)<sup>18</sup> e dos(as) alunos(as) em um espaço-tempo privilegiado, próprio, para a transmissão e assimilação do conhecimento científico.

No próximo capítulo, o nosso foco será sobre a formação do conceito na criança, os meios pelos quais a atividade comunicativa se desenvolve.

A necessidade de se investigar a formação do conceito na criança foi gestada no interior do percurso de nossa investigação. Ao estudarmos o autismo, como vimos nessa exposição sobre as particularidades do TEA, deparamo-nos com as clássicas sistematizações sobre as regularidades do seu modo de ser – dificuldades de comunicação, de interações sociais, de interesses (restritos) – tanto nos manuais diagnósticos quanto na literatura científica, em geral. Então, por que não buscar compreender a gênese e o desenvolvimento dos processos comunicativos? Tendo em vista que sem a existência da necessidade, a atividade, neste caso, a comunicativa, não se desenvolve, foi o que aprendemos com a investigação de Lísina (1987), acerca da necessidade de comunicação. Mas essa compreensão sobre a origem da comunicação ainda é insuficiente para entendermos mais sobre o que ocorre internamente na consciência da pessoa com autismo, especialmente, de crianças com dificuldades na apropriação da linguagem e/ou pouco falantes, as quais realizamos intervenções no projeto Brincando e Aprendendo. Para termos acesso ao processo de desenvolvimento da criança, em movimento, o que internamente está se desenvolvendo em seu pensamento, não basta investigarmos o seu nível de desenvolvimento real (o que ela sabe fazer sozinha), aquilo que ela exterioriza (externamente), precisamos capturar o que ela realiza com a ajuda do outro, na

---

distintos. Essas considerações de Saviani (2008) são clássicas, porém, o lazer mesmo que não seja um ambiente escolar, há, nele, também, a transmissão do conhecimento sistematizado (científico) – no nosso caso, a apropriação das objetivações da cultura corporal. Portanto, no ambiente de lazer podemos distinguir o cotidiano (conhecimento não sistematizado) e o ensino (lugar da apropriação do conhecimento sistematizado).

<sup>18</sup> Não estamos com essa afirmação, no caso do ensino das atividades da cultura corporal, defendendo a existência de conselhos que fiscalizem os processos interventivos em instituições de lazer. Nossa exigência é dirigida ao ensino sistematizado, fundado na perspectiva da pedagogia histórico-crítica que impõe a presença de pessoas (professores, educadores do lazer etc.) que conhecem profundamente o conteúdo que desejam transmitir (é um fundamento central desta pedagogia crítica).

coletividade (zona de desenvolvimento proximal) (VIGOTSKI, 1996; 2001). Para buscarmos ter acesso a esse material interno, precisamos submeter a criança a conteúdos que estão além de suas possibilidades em realizar atividades, individualmente (zonas de desenvolvimento próximo). A brincadeira de faz de conta, atividade principal<sup>19</sup> na idade pré-escolar, gera essas condições, e impõe à criança um relativo domínio da linguagem – um dos principais problemas de nossas crianças com autismo. Ou seja, o que lhe surge como uma dificuldade e lhe é gerada, na realidade concreta, a necessidade de superá-la, é o que mais a faz se desenvolver. Essa problemática nos impõem entendermos como se desenvolve o conceito na criança em suas diversas fases de desenvolvimento.

No próximo capítulo, iremos constatar que o pensamento tem a função de ordenar e estabelecer relações entre os objetos e os fenômenos da realidade objetiva e, isso se faz, por meio dos signos (símbolos, palavra, conceitos, significados). É dessa forma, que a criança se orienta no seu meio circundante (na realidade objetiva), guiada por uma imagem subjetiva organizada por um sistema de signos, internamente, articulados no interior do pensamento. Ao estudarmos essa função psíquica, vimos que ela é parte de um sistema interfuncional, envolvendo as sensações, a percepção, a memória, a linguagem, a imaginação, as emoções, os sentimentos, a vontade etc., ou seja, o pensamento não existe fora desse sistema (VIGOTSKI, 1996, 2001; MARTINS, 2013). Ora, se a atividade humana (quaisquer atividades) se realiza para satisfazer necessidades, não apenas da barriga (comer), mas da consciência (apropriação da cultura – linguagem, comunicação etc.) (MARX, 2013; LEONTIEV, 2017), o estudo da gênese e do desenvolvimento do conceito na criança se torna essencial para compreendermos com maior profundidade as formas atípicas de comunicação da criança com autismo, nas diversas fases do desenvolvimento do pensamento (sincretismo, conceitos por complexo e conceitos verdadeiros) e em ações e operações dirigidas a finalidades, especialmente, na atividade brincante – é o que veremos no próximo capítulo.

---

<sup>19</sup> Vigotski (2008), fundado em Marx (2013), em seu texto clássico sobre o brincar “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico na criança” analisa a brincadeira sob a perspectiva de uma atividade humana e anuncia elementos estruturantes dessa atividade (necessidades, interesses, motivos, meios, objetivos), antes mesmo de Leontiev (2021).

## **2. A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:**

Os métodos de estudos dos conceitos se dividiram, à época da investigação de Vigotski (1996, 2001), em dois grupos, o método de definição e o método de abstração. Ambos, segundo o autor, nem sequer se aproximaram da centralidade que deveria ser priorizada para esse estudo. De acordo com Vigotski (2001), o estudo do desenvolvimento do conceito deve estudar sua dinâmica, sua estrutura, sua gênese e desenvolvimento. Apanhar o processo de sua formação e capturá-lo em seu movimento dialético entre a realidade objetiva (materialidade) e a consciência. Assim, para o autor, o conceito deve ser investigado de forma a contemplar as relações estabelecidas pelos sujeitos em sua atividade real.

O método de definição<sup>20</sup> usa a palavra para chegar ao conceito, distancia-se da objetividade da realidade, falta-lhe a conexão com os nexos internos que conferem a essência das relações que envolvem os objetos e os fenômenos da realidade objetiva. Nesta forma de estudo, a criança é investigada sem que se capture o movimento de seu pensamento no processo de formação de conceitos. As definições já estão prontas, basta que a criança as assimile e as reproduza, verbalmente.

Ao contrário, os métodos de estudo da abstração, partem do material objetivo e buscam apanhar os traços de cada objeto, abstraindo-os para se obter uma síntese. Porém, simplificam o processo de abstração, quando limitam a síntese à relação direta da criança com o que é percebido em seu contato com os objetos; por exemplo, pede-se a ela que identifique algum traço comum entre uma série de objetos concretos, (por exemplo, triângulo amarelo, quadrado amarelo, trapézio amarelo) abstraindo-o de todos os outros traços que estão fundidos com ele no processo de percepção. Com esse método, a síntese se realiza de forma elementar (VIGOTSKI, 2001). Nesta perspectiva, a criança fica aprisionada à percepção imediata dos objetos, distanciando-se, assim, das abstrações mais complexas com o uso de palavras em um sistema de relações conceituais.

---

<sup>20</sup> Para um maior aprofundamento sobre o método de definição e sobre outras proposições acerca da formação do conceito, à época das investigações de Vigotski, ver o texto clássico de um dos colaboradores de Vigotski, Leonid Solomonovich Sakharov (1900-1928). Este texto expõe o experimento de formação de conceitos realizado por Sakharov, apresentado por ele em uma conferência realizada em 1 de janeiro de 1928 (SAKHAROV, 2013), em Moscou. Tivemos a oportunidade de conhecer o texto por meio da tradução por Gisele Toassa e revisão técnica de Achilles Delari (TOASSA e DELARI, 2013).

Ambos os métodos apresentam limitações, de um lado, os métodos de definição não levam em consideração a materialidade, de outro lado, os métodos da abstração desconsideraram a complexidade da palavra (VIGOTSKI, 2001).

Uma mudança significativa nos estudos de formação dos conceitos foi orquestrada por Ach<sup>21</sup>. Este autor, segundo Vigotski (2001), supera ambas as abordagens, pois, com base em seus experimentos, analisa os conceitos articulados com sua objetividade no real, sustenta que o conceito surge de necessidades, resultado de problemas a serem resolvidos e, que, neste processo, gera um fundamento central, qual seja, uma tendência determinante para a resolução do problema, assim as ações são reguladas para um determinado fim. Ou seja, um conceito não surge sem que haja um problema a ser resolvido. “Para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só pode ser resolvido pela formação de novos conceitos” (VIGOTSKI, 2001, p. 157). Com isso o nome de Ach marca a tendência que regula o fluxo dos nossos conceitos e ações, e parte da noção do objetivo a ser atingido por esse fluxo, da tarefa cuja solução é meta de toda uma atividade (VIGOTSKI, 2001).

Ach desenvolve essa tese, reafirmando a existência dessa tendência a regular e orientar processos dirigidos a determinados fins. O conceito surge, segundo Ach para resolver um problema ou um atingir um objetivo. Surge da realidade objetiva. É esta, a grande descoberta dele, superando as teorias que viam o conceito congelado na realidade que bastava reproduzi-lo por meio de técnicas e procedimentos, como uma apreensão por contemplação da realidade.

Para Vigotski (2001), é realmente indispensável que a formação de conceitos esteja condicionada à solução de problemas, dirigido a determinadas finalidades, para surgir o processo funcionalmente articulado à solução do problema, mas a formação de conceitos se não esgota nessas categorias. Para o autor, é preciso ir além dessa compreensão, buscar o estudo de sua gênese e do seu desenvolvimento, pois uma criança pré-escolar, assim como um escolar e um adolescente estabelecem fins para realização de suas atividades, realizam operações para tal. Porém, é preciso entendermos as diferenças segundo as quais, criança, o adolescente e o adulto operam na realização de um mesmo

---

<sup>21</sup> No livro “A Construção do Pensamento e da Linguagem” (VIGOTSKI, 2001) traduzido do russo para o português por Paulo Bezerra não consta a referência completa do autor (Ach) que é bastante explorado por Vigotski quando realiza o estudo sobre a formação de conceitos. Porém, faz-se presente na obra “Pensamiento y Habla”, traduzida do russo para o espanhol por Alejandro Ariel Gonzalez (VIGOTSKI, 2007). Nesta obra, a referência de Ach (1921).

problema. É esse estudo, essencial para construção de formas de pensamento que garantam o desenvolvimento da criança, em suas máximas possibilidades.

[...] o próprio Ach mostrou em seus estudos que as crianças de idade pré-escolar diferem dos adolescentes e dos adultos não porque compreendem pior ou de forma menos completa ou menos correta o objetivo à sua frente, mas pelo modo inteiramente diverso como desenvolvem todo esse processo de solução do problema. O complexo estudo experimental realizado por D. Uznadze sobre a formação de conceitos em idade pré-escolar também mostrou que, nessa idade, precisamente em termos funcionais, uma criança aborda os problemas exatamente da mesma maneira que o faz o adulto ao operar com conceitos, mas o modo de resolvê-los é completamente diverso. Como o adulto, a criança usa a palavra como instrumento; conseqüentemente, para ela a palavra está tão ligada à função de comunicar e assimilar a compreensão quanto está para o adulto (VIGOTSKI, 2001, p. 158).

Vigotski (2001) traz nesta citação, quando se refere a Uznadze<sup>22</sup>, a questão central abordada por Ach, quando se refere à funcionalidade no processo de formação de conceitos. O conceito surge diante de um problema que se coloca à pessoa, insere-se na estrutura da atividade humana, realiza-se para satisfação de necessidades, neste caso – necessidades de comunicação. Assim, a palavra se impõe funcionalmente como meio de compreensão mútua, no diálogo entre as pessoas, é dessa forma que Uznadze percebe o surgimento do conceito, diz ele:

Na formação dos conceitos é precisamente essa circunstância que desempenha o papel decisivo; diante da necessidade de estabelecer uma compreensão mútua, um determinado complexo de sons adquire certa significação e, assim, torna-se palavra ou conceito. Sem esse momento funcional de compreensão mútua nenhum complexo de sons poderia tomar-se veículo de significado algum e nenhum conceito poderia surgir. (UZNADZE citado por VIGOTSKI, 2001, p. 158).

Seguindo essa lógica, uma criança com menos de três de idade que ainda não consegue, de forma autônoma, satisfazer umas de suas necessidades mais elementares, por exemplo, a sede, ela estabelece comunicação com o adulto, utilizando-se de meios (ações – gestos, choro, palavra, motricidade) para a resolução dessa problemática.

A palavra “água” é, neste caso, meio da atividade comunicativa<sup>23</sup>. Dessa forma, adultos e crianças pequenas, compreendem-se, mutuamente. Porém, para a criança a palavra “água” ainda assume, nesta fase de sua vida, hegemonicamente, a função de

---

<sup>22</sup> No livro traduzido do russo para o português, “A construção do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 2001), não consta a referência de Uznadze. Encontramos a referência na obra “Pensamiento y Habla” (VIGOTSKI, 2007), como Uznadze (1929).

<sup>23</sup> Lísina (1987) compreende a comunicação como atividade humana. Surge no percurso de desenvolvimento da criança como uma necessidade, como discutimos no capítulo sobre TEA.

comunicação e um grau ainda muito frágil de generalização. E, inversamente, para o adulto, a palavra água representa um nível muito mais complexo de abstração – um conceito.

Uznadze<sup>24</sup> dialoga com um dos elementos essenciais que compõe a estrutura da atividade humana, a necessidade. A atividade se realiza para satisfazer uma necessidade (MARX; ENGELS, 1986). Ao se encontrar com seu objeto de satisfação – neste caso, a água – é guiada por um motivo (beber água). Há, assim, um sistema de atividades. A água (materialidade) é o objeto de satisfação da necessidade (sede) e, quando se encontram (necessidade e objeto), geram o motivo da atividade (LEONTIEV, 2017; 2021).

Assim, palavra (signo) e significado (materialidade) se entrecruzam na atividade humana (LEONTIEV, 2017). Dessa forma, demonstramos a origem dessas relações estabelecidas entre conceito e atividade por Uznadze, Ach e Vigotski, muito antes de Leontiev (2021) elaborar sua teoria da atividade. Vigotski (2001) analisa as ideias de Ach e de Uznadze e as supera por incorporação quando na elaboração de sua teoria sobre e a formação conceitual.

De fato, a explicação de Uznadze representa a forma pela qual se estabelecem processos comunicativos entre a criança e o adulto que se realizam segundo um problema apresentado a ambos e que culmina sua realização na compreensão mútua. Ambos realizam ações e operações dirigidas a uma finalidade, porém por meio de processos distintos. A criança se desenvolve no meio dos falantes e usa a fala como instrumento de comunicação, já no seu segundo ano de vida. Nesse contexto, Uznadze forja o termo “equivalente funcional”, que segundo ele:

[...] fica claro que as palavras que ainda não atingiram o nível dos conceitos plenamente desenvolvidos, imitam a função destes e podem servir de meio de comunicação e compreensão entre falantes. Um estudo específico do nível etário correspondente deve mostrar como se desenvolvem as formas de pensamento que não devem ser consideradas conceitos, mas equivalentes funcionais, e de que maneira elas atingem o nível que caracteriza um pensamento plenamente desenvolvido. (UZNADZE citado por VIGOTSKI, 2001, p. 158).

As conclusões de Uznadze acerca desse fenômeno, equivalentes funcionais do conceito, estão plenamente de acordo com o que demonstram as observações no que se refere à sua função, mas, ao mesmo tempo, apresenta para Vigotski (2001) um novo e

---

<sup>24</sup> Ver mais em Leontiev (2021), quando se refere a Uznadze, destaca de que forma a atividade humana foi compreendida como objeto de investigação do psiquismo e, ainda, destaca outros autores fundamentados em Marx (2013), fazendo uso da atividade humana no estudo do psiquismo, tais como: Vigotski, considerado o mais relevante, além de Rubinstein.

grande problema, qual seja, descobrir como se desenvolvem essas estruturas de pensamento, que conteúdos as engendra, e como operam, internamente.

Para Vigotski (2001), é fundamental o conhecimento dos nexos e vínculos que determinam esse movimento, sua dinâmica interna, as relações que se estabelecem no pensamento de cada um dos sujeitos que participam da atividade comunicativa. Para isso, ir além da constatação do fenômeno, de sua aparência, foi o caminho tomado pelo autor. Para ele, é preciso ir às raízes da formação do conceito, (gênese e desenvolvimento) para que se possa explicar como se diferenciam na criança, de forma qualitativa, sua estrutura, dinâmica e modos de operações, das formas de pensar do adolescente e do adulto. Essas questões dirigiram seus estudos e são centrais não somente para compreender e explicar, mas, ao mesmo tempo, para intervir sobre a criança visando à transformação do seu psiquismo, da sua consciência e de sua personalidade.

O autor bielorrusso elabora sua crítica a Ach e Usnadze, sob a base dos elementos estruturantes que constituem a atividade humana (motivo, objetivo, finalidade, necessidade, meios), na esteira da teoria social de Marx (2013)<sup>25</sup>.

Quando Vigotski (2001) recupera a ideia de Ach, e a considera central para a existência do conceito na criança, deduz, que o conjunto de elementos que o determinam (necessidade, objetivo, o problema e a tendência para sua resolução etc.) é, ao mesmo tempo, essencial; porém, não garante que uma atividade se realize efetivamente voltada para realização de necessidades para vida e que essa existência não tem a força de determinar e regular o fluxo e a estrutura desta atividade. Vigotski não desconsidera sua importância, porém, ao apontar essa limitação, explicita que a questão central que se articula com o processo de formação de conceitos está diretamente ligado ao problema dos meios, segundo os quais se realizam as operações psicológicas, ou seja, as ações voltadas para um fim (VIGOTSKI, 2001).

Essa elaboração vigotskiana se apoia em fundamentos da teoria social marxiana. Estabelecendo uma mediação com a atividade humana (trabalho em Marx), podemos chegar à concepção de Vigotski (2001) sobre os meios que possibilitam ao homem realizar, internamente, operações que o conduzem e o orientam na realização de ações com o uso de objetos na realidade concreta.

Para Marx (2013) o que se interpõe entre o homem e a natureza, quando na realização de uma determinada atividade para a reprodução e produção de sua própria

---

<sup>25</sup> Para saber mais sobre esse tema, ver Leontiev (2021).

vida é o instrumento, que, em sua funcionalidade, auxilia o homem a transformar a natureza. Esse instrumento (machado, flexa, lança etc.) é externo. As elaborações de Vigotski (2001) se diferenciam da estrutura e dinâmica deste instrumento (externo), mas guarda relações com ele nos modos de operar sobre a realidade, atuando, internamente, na orientação das ações, ou seja, o signo (imagens portadoras de significados, palavras, conceitos, significados). Sobre essas bases, o autor explica como os homens e as mulheres organizam seu próprio psiquismo e dominam seu comportamento na relação com os objetos e fenômenos da realidade objetiva.

Assim, ao mesmo tempo que o machado é um instrumento que auxilia o homem na transformação e domínio da natureza para satisfazer suas necessidades (externamente), o signo (palavra, símbolos, conceitos, significados etc.) o auxilia a planejar as ações, internamente, e orienta as operações (externamente) para transformar essa mesma realidade (natural e social). Assim, no ato de agir sobre a realidade, o homem transforma a si mesmo, desenvolvendo seu psiquismo (atenção, percepção, memória, linguagem, imaginação, emoções, sentimentos, vontade etc.), suas forças musculares, suas coordenações e complexifica suas condutas culturais (andar, correr, saltar, falar etc.) nas relações que estabelece com o mundo das pessoas e com o mundo objetivo (MARX, 2013; LEONTIEV, 2021).

As funções culturais que compõem o sistema intrapsíquico são mediadas, ou seja, incorporaram os signos em sua estrutura para o desenvolvimento, o domínio e a orientação de seus processos psíquicos. Neste caso, os signos são o meio de formação de conceitos na criança. No princípio desse processo de desenvolvimento, o signo, portador de significado, tem na palavra uma de suas formas de expressão, que, posteriormente, tornar-se-á o símbolo do conceito (VIGOTSKI, 2001).

Para a elaboração de sua teoria que explica a formação de conceitos, Vigotski (2001) baseou-se no estudo experimental realizado por Sakharov, um de seus colaboradores, que, posteriormente, teve sua investigação continuada por sua equipe de pesquisadores. Esse método teve como objetivo descobrir o papel da palavra e o caráter de seu emprego funcional na formação de conceitos (SAKHAROV, 2013). O experimento demonstrou como a pessoa se utiliza do signo como meio de resolução de problemas. Dessa forma, identificou-se no experimento como sujeitos aplicaram os signos (palavras, a princípio, sem sentido) como meio para organizar e orientar suas operações intelectuais. Com isso, capturou-se o processo de formação de conceitos, desde sua gênese. Mais de trezentas pessoas foram estudadas neste experimento, sendo elas crianças, adolescentes e

adultos, inclusive pessoas “com distúrbios patológicos das atividades intelectuais e de linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 167).

O experimento tem início quando é exposto aos sujeitos várias figuras de cores, formas, tamanho e altura diferentes e espalhadas sobre um quadro com divisões particulares. Diante desse cenário é dada uma dessas figuras ao sujeito contento uma palavra escrita em sua parte inferior, à princípio, sem sentido para ele que leu. Em seguida, é pedido ao sujeito que agrupe figuras que ele acredite conter a mesma palavra escrita na figura que foi apresentada a ele (VIGOTSKI, 2001). Como se trata de um experimento histórico – um clássico –, resolvemos reproduzir parte de sua processualidade:

Depois de cada tentativa do sujeito para resolver a tarefa, o experimentador a verifica, descobre uma nova figura que tem nome semelhante ao da mostrada antes, mas que é diferente dela por alguns traços e semelhante por outros, ou seja, representada por outro sinal, mais uma vez sendo semelhante à figura anterior em umas coisas e diferente em outras. Assim, depois de cada nova tentativa de resolver o problema, aumenta-se o número de figuras mostradas e concomitantemente o número de sinais que as designam; assim, o experimentador ganha a possibilidade de observar como, em função desse novo fator básico, modifica-se o caráter da solução do problema que continua o mesmo em todas as etapas da experiência. Cada palavra foi disposta em figuras relacionadas ao mesmo conceito experimental comum designado por uma dada palavra. (VIGOTSKI, 2001, p. 166).

A conclusão de Vigotski e de seus colaboradores diante do experimento, foi que o processo de gênese e desenvolvimento da formação de conceito se funda em uma lei geral que estabelece que:

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo superficial podem ser tomadas como sintomas indicadores da existência de conceitos autênticos já em tenra idade. Em termos funcionais, essas formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde. (VIGOTSKI, 2001, p. 167).

A pesquisa de Ach sobre a formação de conceito foi considerada por Vigotski (2001) a que mais trouxe elementos para chegarmos ao que é essencial na compreensão dos processos que levam à formação de conceitos, porém suas limitações ficam muito evidentes quando Ach não aprofunda na processualidade dinâmico-causal que impõe à investigação buscar as raízes que explicam a estrutura da dinâmica interna escondida nas profundezas que possibilita a atividade comunicativa entre uma criança e um adulto,

expressa no sintoma – o “equivalente funcional”. Principalmente, em razão de não ter considerado em seus estudos o papel, a dinâmica interna, a estrutura e os modos de operar dos meios para a realização da atividade comunicativa e a essência de sua estrutura generalizante (signos).

Dessa forma, quando uma criança de três anos estabelece relação com o adulto e ambos conseguem se comunicar por meio dos signos, Ach não tem resposta para explicar o porquê e como se desenvolve esse processo e, ao mesmo, tempo como se desenvolve o conceito, revelando seus processos internos de desenvolvimento. Isso significa afirmar que:

[...] tais equivalentes funcionais desempenham função semelhante à dos conceitos na solução de problemas semelhantes, mas a análise experimental mostra que, pela natureza psicológica, a composição, a estrutura e o modo de atividade, eles têm tanta relação com os conceitos quanto um embrião com o organismo maduro. Equiparar os dois significa ignorar o longo processo de desenvolvimento, colocar um sinal de igualdade entre o seu estágio inicial e o estágio final. (VIGOTSKI, 2001, p. 167-168).

Vigotski (2001), buscou elucidar esse processo por meio da explicação de dados dos experimentos. Procurou responder, como se processa a constituição do conceito na criança, seu percurso genético e seu desenvolvimento. Para o autor:

O processo de formação de conceitos é irreduzível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação de conceitos. Como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente. (VIGOTSKI, 2001, p. 169).

Baseado nas conclusões extraídas do experimento de formação de conceitos desenvolvido por Vigotski (1996; 2001) e seus colaboradores, a investigação mostrou que o processo de formação de conceitos é longo e complexo e que se constitui em três grandes estágios: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento por conceito (adolescência).

### **Pensamento sincrético**

O primeiro estágio de formação do conceito, o pensamento sincrético, materializa-se por meio da formação de uma imagem subjetiva sincrética ou de um emaranhado ou amontoado de objetos, ainda, indiferenciados (VIGOTSKI, 2001). Explicamo-lo: como

já expusemos, anteriormente, a criança opera com os objetos no experimento e busca organizá-los em grupos por meio de signos (palavras, no princípio, sem sentidos). Ou seja, a criança faz uso de signos para resolver as tarefas colocadas pelo investigador.

Diante das análises das ações e operações dos sujeitos, dos seus processos internos, os investigadores tiraram suas conclusões acerca de como esses sujeitos apreendem pelo pensamento os objetos e os fenômenos da realidade objetiva. Essa forma de apreensão tem como resultado a formação da imagem subjetiva da realidade, limitada ao nível de desenvolvimento a que chegou o pensamento da criança.

Essa imagem se forma pela ação integrada entre sistemas e funções psíquicas (sensação, atenção, percepção, memória, pensamento, linguagem, formação de conceitos, emoções, sentimentos, imaginação, movimento entre outras). As funções atuam em conjunto, porém cada uma delas tem funções distintas e se desenvolvem de maneira heterogênea e combinada (VIGOTSKI, 1996).

Nossa intenção é suspender uma das funções para análise, neste caso, o pensamento, e estudar o seu processo de desenvolvimento sem perder de vista sua interdependência obrigatória com às demais funções, a fim de explicar como a criança se organiza internamente (imagem subjetiva) e, externamente (ações e operações com os objetos) diante dos problemas que lhe são apresentados.

Dessa forma, fundado em Vigotski (1996, 2001), é importante particularizarmos a função do pensamento diante desse processo. Cabe a ele, ordenar a imagem psíquica do estabelecimento de relações entre os objetos e os fenômenos da realidade objetiva (VIGOTSKI, 2001; MARTINS, 2013; 2016). Ressaltamos que o pensamento não existiria sem os vínculos que o sustenta – sensações, percepção, memória, emoções, sentimentos, formação de conceitos, entre outras funções.

A compreensão da realidade nos impõe que conheçamos o ordenamento e as relações entre os objetos e os fenômenos que a constituem (MARTINS, 2016). É o signo (imagens portadoras de significados, a palavra, o conceito, o significado) o articulador, internamente, no pensamento, do mundo objetal e do mundo das pessoas.

Antes de o bebê nascer, os objetos já estão postos na realidade com seus nexos e vínculos internos estabelecidos (prato, colher, garfo, faça, copo etc.). Esses objetos têm nome e função, estão significados, estabelecem múltiplas relações e foram criados para a satisfação de necessidades humanas. São objetivações construídas historicamente pela humanidade que precisam ser apropriadas pelas novas gerações (LEONTIEV, 2017). Essa

apropriação ocorre nas relações que a criança estabelece com a realidade concreta com a colaboração dos adultos.

Portanto, a função psíquica que coordena esse percurso, o pensamento, desenvolve-se subjugado à apropriação da cultura. Somente após um longo e conflituoso processo, com o surgimento da fala, podemos anunciar o surgimento do primeiro estágio do desenvolvimento do pensamento – o pensamento sincrético. Mas, quais são as raízes do pensamento sincrético? Antes de ele surgir, como operava o pensamento sem a fala?

O bebê com menos de um ano de idade, que ainda não se apropriou do signo, relaciona-se com o mundo dos homens e das mulheres, com o mundo dos objetos e com os fenômenos da realidade objetiva de forma direta, imediata. São os estímulos do meio que o conduzem, que o orientam na realidade. As condutas do bebê, assim como a dos animais estão ainda submetidas / subordinadas às influências dos estímulos do meio, da natureza inorgânica, orgânica e social.

É a estrutura perceptiva-visual-tátil ou, melhor, a sensorialidade que guia o seu comportamento por meio do reflexo da situação em seu psiquismo ainda constituídos de funções elementares (sensações, atenção involuntária, memória associativa, movimentos etc.) (VIGOTSKI; LURIA, 1996). É a disposição dos objetos e do espaço real-concreto que sustentam as operações do bebê e do animal (representações residuais) e que orientam os seus comportamentos. Há um limite para essas representações. A apropriação das características dos objetos da realidade não ultrapassa ao que é possível de ser captada pelos sentidos, sendo que esses objetos devem estar dentro de seu campo visual-perceptual.

No animal não há o signo interiorizado, por isso, não há a possibilidade de descolamento do material perceptível – concreto, assim como foi demonstrado nos experimentos de Koller (citado por VIGOTSKI, 2001) realizados com macacos e outros animais. É posto no campo visual e perceptivo do macaco, um cacho de bananas pendurados e uma vara. O instrumento e a banana devem estar na mesma estrutura visual para que o macaco possa estabelecer relações entre instrumento e objeto para atingir sua meta (usar a vara para alcançar as bananas).

É quase impossível que o macaco atinja o seu objetivo, caso a vara esteja fora de sua estrutura visual, por exemplo, a uma distância das bananas de tal forma que não consiga ver as bananas e a vara ao mesmo tempo. Ou seja, ele está subordinado inteiramente aos estímulos do meio (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Bühler (citado por VIGOTSKI, 2001) chegou a conclusões semelhantes às pesquisas com antropóides, em suas investigações com crianças de menos de um ano de idade, quanto à natureza do pensamento e o uso dos instrumentos. Os bebês também realizam essas operações em torno de 10 a 12 meses de idade, sem ainda que a fala tenha surgido. Logo, verifica-se, neste contexto, a independência entre as duas raízes, do pensamento e da linguagem.

Essa construção histórico-social minuciosa do desenvolvimento ontogênico da criança realizada por Vigotski (2001), incorporando dados desses pesquisadores e, ao mesmo tempo, contestando explicações que lhes eram conferidas, demonstra o cuidado, o respeito e o rigor que Vigotski (2001) concedia ao conhecimento acumulado sobre o estudo da gênese e do desenvolvimento do psiquismo e das condutas tipicamente humanas. O autor bielorusso traz uma afirmação que Bühler construiu sobre os dados de um de seus experimentos com bebês e suas ações que retratam o período que antecede o surgimento da fala na criança:

Eram ações exatamente iguais às dos chimpanzés, de forma que essa fase da vida da criança poderia ser chamada, com maior precisão, de idade *chimpanzòide*: na criança que observamos correspondia ao décimo, décimo primeiro e décimo segundo meses. Na idade chimpanzòide ocorrem as primeiras invenções da criança - muito primitivas, é claro, mas extremamente importantes para o seu desenvolvimento mental (BÜHLER 1924 citado por VIGOTSKI, 2001, p. 129).

O resultado mais importante que chegaram essas pesquisas foi a comprovação de que as reações intelectuais rudimentares da criança ocorrem sem o uso da fala. Configura-se como um período no qual a criança vive uma intensa dependência do adulto e, em decorrência de sua evidente imperícia e impossibilidade de manter-se vivo de forma independente, provoca, ao mesmo tempo, uma intensa atividade do adulto em sua direção para satisfazer suas necessidades mais elementares – de alimentar-se, aquecer-se, vestir-se, de afeto entre outras (VIGOTSKI, 1996; LEONTIEV, 2017; 2021)

Nesse contexto de interações sociais, gritos e berros, choros e lágrimas demonstram, nitidamente, o apelo do bebê pelos cuidados do adulto. Automovida por contradições entre o orgânico e cultural, os estados de mal-estar e de bem-estar, de tensão e de relaxamento, surge a necessidade de comunicação<sup>26</sup>(VIGOTSKI, 1995; LÍSINA,

---

<sup>26</sup> Como já abordamos no capítulo anterior, a necessidade de comunicação foi investigada por Lísina (1987). Para a autora, a comunicação não é resultado de forças interna imantes à criança, pelo contrário, é gerada nas relações sociais por uma necessidade, a necessidade de comunicar-se com o mundo dos homens e das mulheres diante das interações com os objetos.

1987; WALLON, 1979). Ao tentar comunicar-se, o bebê emite sons destituídos do significado da palavra; vê-se, mesmo, que nas lentes da cotidianidade, o bebê vive com muita intensidade essa fase pré-intelectual da fala, quando na presença de adultos.

Os gritos e balbucios são considerados manifestações dos germes da fala, que antecedem o surgimento de sua dimensão intelectual. As primeiras palavras da criança são estágios, absolutamente, nítidos no desenvolvimento da fala, porém ainda sem o estabelecimento de uma vinculação com a linha de desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 2001).

A ausência da fala intelectual não impede as potentes possibilidades de estabelecimentos de processos comunicativos entre o bebê e os falantes (VIGOTSKI, 1995; 2001). Porém, Vigotski afirma a impossibilidade de haver transmissão de experiências vividas entre seres sem o uso de ferramentas psicológicas de mediação (signos – palavra ou outros meios), quando afirma que:

Para se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente generalização (2001, p. 11)<sup>27</sup>

Mesmo assim, o autor reconhece, tendo em vista os resultados de pesquisas realizadas com bebês no primeiro ano de vida<sup>28</sup>, que os balbucios, gritos, gestos e movimentos expressivos na presença de adultos já se constituem como meios de contato social da criança, mesmo que nesse momento, o pensamento ainda não opere com a palavra. Esse modo de ser e de agir da criança engendra uma complexificação que se difere em muito do que ocorre no psiquismo do animal. Mas como surge a fala no bebê humano?

O encontro original entre as duas linhas de desenvolvimento (pensamento e linguagem), por volta de dois anos, provoca uma transformação radical na relação entre o bebê e o meio. Se antes, o som que a criança emitia quando em contato com pessoas e objetos era destituído de significado, agora, com o encontro entre as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o bebê começa a ganhar vida social mais densa com a possibilidade de significar sua realidade vivida.

---

<sup>27</sup> Vigotski (2001, p. 11) faz essas afirmações, especialmente, referindo-se às relações entre os animais, nas palavras do autor: “No fundo, essa comunicação por meio de movimentos expressivos não merece sequer ser chamada de comunicação, devendo antes ser denominada contágio”.

<sup>28</sup> Bühler (1927 citado por VIGOTSKI, 2001) realizou experimentos com bebês. Verificou-se suas reações à voz humana já bem definidas, observadas já no início da terceira semana de vida.

O significado da palavra se configura como uma unidade central de estudo do pensamento, porque assegura uma investigação do pensamento discursivo em que o discurso e o pensamento estão representados em sua unidade. O significado é indecomponível. As palavras desprovidas de significados são simplesmente um som vazio. Os significados se desenvolvem (VIGOTSKI, 2001).

É, assim, no encontro com a linguagem, que o pensamento principia sua trajetória de desenvolvimento com o uso da fala (pensamento verbal) e que a linguagem se exterioriza de forma intelectual. Essa radical transformação não é fruto do acaso. Foi resultado de milhares de anos de evolução da espécie humana (filogênese) e do desenvolvimento histórico da humanidade. Em decorrência disso, cada bebê traz em si uma potente estrutura biológica que se transforma, continuamente, no contato com a cultura – e, assim, humaniza-se (ontogênese).

Em sua gênese, a linguagem, em suas diversas formas de expressão – gestual, oral, gráfica, língua de sinais etc., assume a função primeva de designação e de comunicação para que, mais adiante, desempenhe o papel crucial de mediação do pensamento (VIGOTSKI, 2001).

É penetrando no pensamento, via coletividade, que a fala interfere decididamente em seu desenvolvimento, organiza-o por meio de estruturas generalizantes, em seu percurso de desenvolvimento, das formas mais simples para as mais complexas, para apreender o movimento real dos objetos e dos fenômenos da realidade concreta.

A descrição desse fenômeno foi primeiro e mais bem elaborada por Estern, quando afirmou que na criança “[...] despertam a consciência obscura do significado da linguagem e a vontade de dominá-lo” (ESTERN<sup>29</sup> citado por VIGOTSKI, 2001, p. 22).

É, justamente, do resultado da interação entre as duas curvas de desenvolvimento (pensamento e linguagem) que surge o significado. Dessa forma, expressam-se com veemência as radicais diferenças entre o homem e os animais e entre o “bebê não-verbal”<sup>30</sup> e o bebê verbal. É o “marco” da origem da consciência. O encontro dessas duas

---

<sup>29</sup> Vigotski cita Estern (1922).

<sup>30</sup> Trata-se de uma expressão que tem sido utilizada no cotidiano das intervenções (educacionais e clínicas) quando algum profissional se refere à criança que não se comunica por meio da fala oral, diz-se: *não-verbal*. De fato, como já demonstramos o pensamento é anterior à fala. E, nesse sentido, realmente, antes de um ano de idade, sem o surgimento da fala, o bebê é não-verbal. Porém, depois do entrecruzamento entre pensamento e fala, quando a linguagem inicia seu percurso de internalização não podemos mais dizer que a criança é não verbal, pois o pensamento pode se tornar verbal, mesmo que haja algum comprometimento na exteriorização da fala. Se a criança internaliza a linguagem e apresenta dificuldades para exteriorizá-la, pode fazê-lo por outros modos (língua de sinais, gestualidades, instrumentos tecnológicos etc.). Porém, é

curvas de desenvolvimento causa mudanças na estrutura, dinâmica e modo de operar em ambas as linhas de desenvolvimento. A linguagem torna-se intelectual e o pensamento verbal (VIGOTSKI, 2001).

Nesse sentido, Vigotski (2001) deu uma atenção especial a dois autores que, em sua opinião, até aquele momento, trouxeram as maiores contribuições acerca do problema do desenvolvimento ontogenético do pensamento e da linguagem, Estern e Piaget. Embora faça críticas a ambas as concepções, apoia-se em dados desses autores, critica-os e incorporando-os para serem analisado à luz de sua perspectiva histórico-cultural.

Embora seja de Stern a descoberta fundamental segundo a qual, há um momento revolucionário do processo de desenvolvimento da criança quando surge o significado da palavra no bebê, Vigotski (2001), apropria-se da descoberta, incorpora os dados de sua investigação, porém tece crítica à forma com a qual Stern explica o que realmente representa a fala da criança naquele primeiro momento de seu surgimento. Vai dizer Vigotski (2001), a palavra é uma unidade que se faz presente tanto no pensamento quanto na linguagem (significado). Para ele, o problema de Estern foi de afirmar que para a criança, as suas primeiras palavras pronunciadas já exprimem um significado determinado: “que cada coisa tem um nome”. A frase “cada palavra representa um objeto” (ESTERN citado por VIGOTSKI, 2001, p. 22) é, à primeira vista, uma verdade, pois é exatamente assim quando uma criança, além de apontar, pronuncia com uma palavra o que deseja. Porém, a palavra, nesse início de seu surgimento é apenas uma extensão do objeto (VIGOTSKI, 1996, 2001).

Nesse início do surgimento da fala, a criança ainda não se apropriou do conteúdo semântico da palavra (VIGOTSKI, 1996). Há uma indiferenciação entre os objetos da realidade objetiva. O objeto que se forma na imagem subjetiva da criança é um amontoado de objetos, ainda, muito indeterminados, uma massa homogênea (VIGOTSKI, 2001). O pensamento sincrético é a marca desse momento inicial e revolucionário na relação entre a criança e o meio, pois ela já opera com a palavra, embora ainda com a função mais básica da linguagem, a de designação e de comunicação.

Não podemos demarcar uma linha determinada e segura que separa essa função da generalização que a criança realiza com o uso da palavra. Pois o processo

---

possível, ainda, verificar as operações com a linguagem em outras formas de exteriorização (ações dirigidas para uma finalidade). A teleologia é resultado do movimento do signo no pensamento. Portanto, o pensamento configura-se como uma função que se organiza e se desenvolve por meio do signo, em particular, da palavra. E, exatamente por isso, adquire o poder de organizar e orientar a criança em suas relações com o mundo dos objetos e dos fenômenos constituintes da realidade objetiva.

comunicativo, mesmo que estabelecido por meio de uma frágil relação entre signo e significado, é uma generalização (Vigotski, 2001).

Diante de um problema – da necessidade gerada à criança de conhecer, designar os objetos e de estabelecer relações comunicativas com os adultos, a criança tenta unificar uma imagem subjetiva ainda caótica, partindo de uma pluralidade não ordenada de objetos. É dessa forma, impulsionada por necessidades geradas no interior das relações sociais concretas, pelo mundo dos objetos e pelo mundo das pessoas que tem início o surgimento do significado da palavra.

Nesta forma de pensamento (sincrético), não há ainda um fundamento interno construído em seu pensamento, suficientemente, capaz de discriminar os objetos, em seu movimento real, ordenado e posto na realidade objetiva. Neste estágio de desenvolvimento, segundo Vigotski (2001, p. 175), “o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista”.

Essa imagem ou reflexo psíquico é a reprodução ideativa, ainda muito frágil, dos objetos e dos fenômenos da realidade objetiva; representa a fala do adulto entrando e atravessando o pensamento da criança, iniciando seu processo de enraizamento (VIGOTSKI, 1995; 2001).

Vigotski (1996) demonstra a materialização dessa fase com um exemplo extraído de uma publicação de Chales Darwin que expôs suas observações sobre a linguagem de seu neto diante de uma situação peculiar. A criança ao vislumbrar um pato na lagoa pronunciava os sons que a ave emitia “Quá” ou o que ouvia dos adultos acerca da situação.

Segundo Vigotski (1996), nesta fase, as crianças não criam palavras, elas as reproduzem conforme sofrem a intervenção do meio. A fonética e a semântica da palavra ainda se diferenciam das significações dos adultos. A palavra “quá” exteriorizada pela criança poderia ser a imitação do som da ave na lagoa ou o nome dado pelos adultos.

Neste momento, a criança ainda denomina vários objetos com um único significado. Portanto, ao ver um pato na lagoa, a criança passou a chamá-lo de “quá” e sempre que o via na água da lagoa, ela o chamava de “quá”. Dias depois, ao ver um líquido (água, leite na garrafa, vinho no copo etc.) ela também chamava de quá, porque, supostamente, no quadro inicial no qual a criança pronunciou “quá” pela primeira vez (pato na lagoa) havia água.

Em outra ocasião, ao ver uma moeda com a imagem de ave, passou a, também, chamá-la de “quá”, depois um botão etc. Mesmo ainda muito frágil em determinações,

essa forma inicial do desenvolvimento do conceito tem grande importância nos processos comunicativos entre crianças e adultos, especialmente, se o adulto conhece o contexto visual-direto no qual a criança pronunciou a palavra pela primeira vez. Ou seja, nessa fase de desenvolvimento do conceito da criança, a palavra está vinculada, essencialmente, à sensorialidade, à percepção visual-tátil concreta. Dessa forma, a palavra cumpre a função primeira da linguagem, a de designar objetos e de comunicar-se com o outro (VIGOTSKI, 1996; 2001; MARTINS, 2013).

Na aparência, a expressão oralizada pela criança lembra o significado da palavra dada pelo adulto, porém, e em sua essência (semântica) não o é. Ou seja, o significado da palavra que se interpõe entre o adulto e a criança permite que ambos realizem a atividade comunicativa, confirmando a existência da descoberta de Uznadze, acerca do equivalente funcional, como já discutimos, anteriormente. Neste processo, criança e adultos, operam na resolução de problemas que lhe são colocados pela realidade social e estabelecem comunicação mútua, partindo da percepção do mesmo objeto concreto, embora a estrutura, a dinâmica e os modos de operações com os signos sejam distintos no pensamento de ambos. É interessante, como o próprio Vigotski, analisa essa situação:

Se tivéssemos anotado o significado da palavra “quá”, teríamos encontrado algum significado inicial do qual derivam todos os outros — o pato na água. Quase sempre é um significado muito complexo, que não se divide em qualidades isoladas como os significados de palavras isoladas; este significado representa uma imagem de uma multidão de coisas. A criança passa do significado inicial para uma série de outros significados que são derivados das partes isoladas do quadro inicial. Por causa da água, do líquido derramado, de qualquer líquido, e depois a garrafa passou a ser chamada assim. Por causa do pato, as moedas com a representação da águia passaram a ser chamadas assim e por isso os botões, medalhas etc. (VIGOTSKI, 1996, p. 327).

O cenário observado, originalmente, pela criança “pato na lagoa” se reflete como uma imagem sincrética em seu psiquismo e, diferentemente, no adulto, está representado em sua consciência como um sistema de relações entre significados. A criança, ainda, não diferencia pela palavra os objetos que compõe o cenário percebido, ou seja, falta-lhe compreensão de cada objeto isolado – “pato”, “lagoa”, “leite”, “vinho”, “moeda” etc. Por essa razão, Vigotski (2001) vai dizer que a imagem subjetiva formada na base do pensamento sincrético é um amontoado de objetos indiferenciados.

Com o uso da palavra, mesmo ainda de forma instável, em colaboração com o adulto, a criança inicia o processo de divisão da massa incoerente das impressões aglutinadas e suas impressões sincréticas, a fim de estabelecer algum elo objetivo entre suas várias partes (VIGOTSKI, 1996).

A criança que não pensa verbalmente, vê um panorama inteiro e presumivelmente percebe a situação de tudo ao seu redor de uma maneira global e sincrética. No modo sincrético, suas impressões subjetivas obscurecem os traços que constituem o próprio objeto e esse todo confuso se reflete no pensamento da criança de forma caótica (VIGOTSKI, 2001). A superação dessa indiferenciação se dá pelo exercício e repetição da manipulação dos objetos, em meio às intervenções dos adultos, com o uso da palavra no contexto das relações concretas do mundo objetal onde se estabelecem os vínculos e nexos reais entre eles (significação). É assim, por uma via cultural, que a natureza biológica da criança vai se modificando, vai se humanizando, nas relações sociais dirigidas pelos adultos. Não há outra forma, senão na coletividade, que se realiza a formação do conceito na criança. A palavra que separa um objeto de outro é o único meio de destacar e diferenciar a conexão sincrética (VIGOTSKI, 1996). Mas, como essa imagem conquista ordenamento lógico no pensamento?

As operações que a criança realiza nos primeiros anos de sua vida são provenientes da organização da realidade imposta pelas ações dos adultos sobre o mundo objetal, com o uso da palavra (significação). Os objetos são antes, ordenados, no movimento do real. É no movimento real dos objetos e dos fenômenos da realidade objetiva, no estabelecimento lógico de suas relações, que na criança vai constituindo a imagem subjetiva com o uso da palavra, em sua consciência, em meio à colaboração dos adultos.

Os primeiros movimentos que ela realiza são involuntários, desconexos e instáveis; não a dirigem a lugar algum. São os adultos que promovem no campo semântico da palavra, o campo do significado, que se expande na vivência – é o conteúdo da estrutura. A formação do conceito se realiza por meio da palavra. Durante todo o processo de seu desenvolvimento, a palavra muda sua estrutura externa (fônica) e sua estrutura interna (semântica). Os significados se desenvolvem (VIGOTSKI, 1996; 2001).

Essa afirmação põe a palavra em movimento na estrutura interna da atividade humana. A lógica dialética, fundamento do materialismo histórico, vigia-nos, a todo momento, para não incorreremos no equívoco de elaborar definições que excluam relações no interior do próprio conceito, produto e processo das relações estabelecidas entre os objetos e fenômenos da realidade objetiva. É o caminho que estamos tentando percorrer no processo de escrita deste texto. Assim, os termos “palavra” “significado”, “conceito”, “signo”, “linguagem” ora podem se manifestar como sinônimos no decorrer de nossa investigação e, por vezes, o são, mas, em algumas relações que estabelecemos, diferenciam-se.

Não podemos cair na armadilha da lógica formal. Por isso, a palavra, o signo, o significado, a linguagem só poderão ser compreendidos em movimento, na atividade humana, em sua processualidade histórica. Lidaremos com essas palavras-chave durante todo esse capítulo e esperamos que o próprio contexto, nos quais serão vinculadas, revelem os verdadeiros significados que expressam cada uma delas.

A gênese da linguagem está no trabalho, a atividade fundante do ser social, o que a fez surgir é, ao mesmo tempo, dependente dela e não se realiza sem ela (MARX; ENGELS, 1986; MARX, 2013). É no contexto dinâmico da atividade social que a palavra, a unidade do pensamento e da linguagem, vai se transformando. O significado da palavra se desenvolve como resultado das relações sociais. Desde à sua gênese, a face externa da palavra, a fonética, em consonância com a sua face interna, a semântica (experiência), desenvolvem-se nas relações sociais compartilhadas. A dimensão fônica da linguagem infantil se desenvolve em dependência direta e funcional do seu aspecto semântico. Assim, a palavra, resultado do desenvolvimento de ambos os processos, realiza-se em uma unidade, fonética-semântica (VIGOTSKI, 1996).

À medida que as experiências da criança nas relações com os objetos, em seu movimento real, são significadas pelas palavras dos adultos (articulação entre fonética e semântica), a percepção se generaliza, resultado da interiorização da linguagem que inicia seu processo no pensamento egocêntrico, nessa virada radical em torno da crise dos 3 anos.

Antes dos três anos, no pensamento sincrético, a fala estava voltada para fora, garantia a orientação da criança no próprio ato, na experiência com o mundo objetal – na atividade prática. Essa prática (em si), não garante a construção da imagem subjetiva. Por isso, a manipulação dos objetos, nessa fase do pensamento sincrético, impulsionada pela significação do adulto, transforma as operações, ainda, sem a consciência da finalidade, para as ações com fins projetados na consciência; mas ainda dividida entre as possibilidades de se orientar, internamente, pela linguagem em processo de interiorização, e as forças da orientação da fala externa do adulto (VIGOTSKI, 2001). A fala vai interiorizando-se e constituindo, ao mesmo tempo, a consciência da criança, mas não de forma solitária; está acompanhada das significações mais complexas advindas dos adultos. A fala egocêntrica demonstra o seu papel na gênese do planejamento das ações, internamente, na criança, mas ainda, de início, de forma muito incipiente, em torno da crise dos 3 anos. Foi preparada na fase anterior, final da primeira infância (1 a 3 anos de idade), nas bases do pensamento sincrético. Com a crise, surgem novas necessidades e

interesses que impulsionam o surgimento de uma nova forma de pensar na criança, qual seja, *o pensamento por complexos* (VIGOTSKI, 2001).

Essa nova forma de organização interna da criança (pensamento), com o uso da palavra, foi denominada por Martins (2016), como uma forma de pensar por estabelecimento de relações. Antes dessa possibilidade, a fala já existia com a hegemonia da função comunicativa sobre o seu caráter de generalização. Agora, as estruturas generalizantes serão formadas e garantirão a possibilidade de a criança diferenciar e estabelecer relações entre complexos de objetos concretos, de forma mais objetiva. É o que veremos a seguir.

### **Pensamento por complexo**

O segundo modo de operação e estrutura do pensamento apreende e organiza os dados da realidade objetiva por complexos. No processo de desenvolvimento do conceito da fase anterior (sincretismo), a criança estava muito fortemente arraigada às suas impressões subjetivas<sup>31</sup>, sem suficientes condições psíquicas para extrair dos objetos traços objetivos que os vinculassem para a formação do significado de uma imagem psíquica que os integrassem em uma unidade. Porém, no seu percurso de desenvolvimento, pouco a pouco, obviamente, à luz das relações que estabelece com os adultos (relações hierárquicas – movimento de cima para baixo na formação do conceito)<sup>32</sup>, vai se distanciando dessa forma de construção de “nexos desconexos”<sup>33</sup> e não ordenados de captação de vínculos entre os objetos, superando-a quando passa a estabelecer vínculos advindos de atributos dos próprios objetos que se apresentam à sua percepção. Por isso, essa nova forma de estrutura de pensamento foi denominada de

---

<sup>31</sup> No momento que é lançado um problema para criança, a exemplo do experimento realizado pelos colaboradores de Vigotski (2001), qual seja, ao ser entregue a ela uma figura com uma palavra sem sentido e pedido que reúna figuras apresentadas a ela, que podem ter a mesma palavra, ela organiza os objetos segundo tentativas e erros, escolhendo os objetos ao acaso ou segundo a disposição espacial ou temporal na disposição dos elementos apresentados à sua percepção imediata e não naquela que percebe os vínculos nas características concretas dos próprios objetos. É, exatamente, essa condição que caracteriza o pensamento sincretico (1 a 3 anos de idade, aproximadamente).

<sup>32</sup> Durante o experimento de Sakharov os pesquisadores realizam intervenções apresentando figuras e dando dicas aos participantes no ato de suas realizações. Isso revela o entrelaçamento de dois movimentos na formação de conceitos, um de baixo para cima que caracteriza a apreensão da realidade pela criança em seu contato imediato com o meio e o movimento de cima para baixo advindo da compreensão dos objetos e fenômenos da realidade objetiva de forma mais desenvolvida pelo adulto – fundamental para a compreensão da importância do ensino no processo de desenvolvimento e, neste caso, a superação do sincretismo na ordenação e organização dos objetos da realidade, no pensamento.

<sup>33</sup> Expressão forjada por Blonski que Vigotski (2001) utiliza para caracterizar o sincretismo da percepção e do pensamento que revelam uma tendência em associar, a partir de uma única impressão, os elementos mais diversos e internamente desconexos, fundindo-os em uma imagem não diferenciada que não pode ser desmembrada, ainda, neste primeiro estágio de formação de conceito.

pensamento por complexos – o pensamento de estabelecimento de relações (VIGOTSKI, 2001).

Os objetos e fenômenos da realidade não estão isolados e, portanto, apresentam-se às crianças dentro de um sistema de relações – uma mesa, necessariamente, tem uma cadeira vinculada a ela esperando alguém para se sentar. Essa é uma relação posta na realidade, que será usufruída pela criança por diversas vezes quando na satisfação de uma necessidade básica (alimentar-se). Os objetos portam de uma funcionalidade que será vivenciada diversas vezes pela criança. A apreensão dessas relações, nesta nova fase de desenvolvimento do pensamento avança em relação à fase anterior, especialmente, pelo fato de a criança perceber os vínculos entre os objetos que se apresentam a ela de forma mais diferenciada. Essas relações empíricas, sensório-perceptivas, são a base do desenvolvimento de estruturas generalizantes no pensamento da criança que a permitirão obter um domínio relativo sobre os objetos com o uso da palavra, durante as ações e operações que realiza. Com isso, poderá conquistar uma determinada autonomia na satisfação de suas necessidades mais elementares – comer, vestir-se, solicitar ajuda aos adultos com o uso das palavras, diferenciando os objetos a partir de relações reais que se estabelecem entre eles próprios.

A realidade é uma totalidade de relações. Nesse sentido, a criança inicia um processo de apreensão de traços que ligam os objetos. Dessa forma, ordenar-vos-á em agrupamento de objetos decorrente de características que os vinculam concretamente (como semelhantes ou diferentes) ou que “[...] as generalizações criadas por intermédio desse modo de pensamento, representam, pela estrutura, complexos de objetos particulares concretos” (VIGOTSKI, 2001, p. 178-179) e, ainda, segundo as considerações do autor, esses “complexos de objetos não são mais unificados à base de vínculos subjetivos, mas de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos” (p.179).

Com o surgimento dessa nova forma de pensamento não quer dizer que o sincretismo desaparecerá, completamente. Há um constante processo de luta entre as formas menos desenvolvidas e as mais desenvolvidas dentro dessa extensa fase do desenvolvimento do pensamento que caracteriza esse momento que se inaugura. O adulto, com o uso da fala, será o maestro que deverá atuar para a superação do sincretismo, ainda, sem sintonia, para uma fase em que os instrumentos conquistem sintonia (estabelecimento de relações). Sua intervenção é crucial nesse processo de superação. A imagem subjetiva na consciência da criança está se formando diante de uma tensão entre suas impressões

subjetivas e a própria materialidade posta na realidade. A criança somente terá condições de se apropriar do ordenamento lógico dos objetos na presença do adulto, na coletividade. É o desenvolvimento do significado da palavra que garante as máximas possibilidades de organização lógica dos objetos na imagem subjetiva da criança (MARTINS, 2013).

Essa estrutura de pensamento (pensamento por complexos), corresponde a um longo percurso de vida da criança, que surge, aproximadamente, no término da primeira infância<sup>34</sup> e prossegue até a idade de transição (adolescência). Esse período de desenvolvimento do pensamento é marcado por mudanças no que se refere à estrutura, função e modos de operação da criança em seu ambiente circundante, orientado pela palavra, internamente. Porém permanece subjugada à percepção, às experiências. Isso representa que:

Nesse estágio de seu desenvolvimento, a criança pensa, por assim dizer, em termos de nomes de famílias; o universo dos objetos isolados torna-se organizado para ela pelo fato de tais objetos se agruparem em “famílias” interligadas. (VIGOTSKI, 2001, p.180).

Em suas investigações, Vigotski (2001) identificou e interpretou cinco etapas de desenvolvimento do pensamento por complexo que se fundamentam nas estruturas de generalização que surgem nessa mesma forma de pensamento (complexo associativo, complexo coleção, complexo em cadeia, complexo difuso e o pseudoconceito). O pseudoconceito, última fase do pensamento por complexo engendra a transição para o pensamento por conceito (o conceito – a forma de pensamento mais desenvolvida no humano).

No pensamento por complexo, o ordenamento de objetos em um conjunto ou grupo é resultado de uma infinidade de traços extraídos dos próprios objetos, subjugados à natureza da captação sensorial-empírica.

Qualquer vínculo pode levar à inclusão de um dado elemento no complexo, bastando apenas que ele exista, e nisto consiste o próprio traço característico da construção do complexo. Como o conceito se baseia em vínculos do mesmo tipo, logicamente idênticos entre si, o complexo se baseia nos vínculos fatuais mais diversos, frequentemente sem nada em comum entre si. No conceito, os objetos estão generalizados por um traço, no complexo, pelos fundamentos fatuais

---

<sup>34</sup> Vigotski (1995; 2008; 1996; 2001) quando se refere à idade, deixa claro que esse não é o critério que determina o processo de desenvolvimento da criança; pelo contrário, é a forma com a qual a criança se relaciona diante das de sua realidade social (sua situação social de desenvolvimento – já discutida, anteriormente). Esse fundamento é, ainda mais, nítido quando se estuda o desenvolvimento atípico (no nosso caso, crianças com autismo). No entanto, Vigotski, à luz dessas ressalvas, quando se refere à periodização do desenvolvimento infantil estabelece uma relação entre idade e momentos de crise que evidenciam mudanças radicais no desenvolvimento da criança (primeiro ano de vida, crise pós-natal – 0 a 1 ano / primeira infância – 1 a 3 anos / idade pré-escolar – 3 a 6, 7 anos / idade escolar – 7 a 12 anos / adolescência – 13 a 18 anos).

mais diversos. Por isso, no conceito se refletem um vínculo essencial e uniforme e uma relação entre os objetos; no complexo, um vínculo concreto, fatural e fortuito. (VIGOTSKI, 2001, p. 180).

A primeira fase desse novo tipo de pensamento, *o complexo associativo*, baseia-se em a criança estabelecer relações entre objetos heterogêneos vinculados a traços comuns, como a cor, a forma, o tamanho, a textura ou a qualquer outro atributo em torno do objeto nuclear que lhe foi apresentado no experimento. Vigotski (2001) alerta-nos que esses objetos podem não estar unificados. O único princípio de sua generalização é sua semelhança factual e empírica com o núcleo básico do complexo.

Remetendo-nos à investigação realizada pelos colaboradores de Vigotski (2001), em síntese, poderíamos dizer que diante de um objeto nuclear que lhe foi dado pelo experimentador, a criança constrói um conjunto, uma família de objetos, acrescentando outros objetos em torno de traços semelhantes sob a lógica de qualquer outra relação associativa. Essa forma mais simples de organização dos objetos no pensamento será superada por outra mais desenvolvida, *o pensamento por complexo em coleção*, mas não desaparecerá por completo.

### **Complexo coleção**

Agora, não são mais os traços comuns que aproximam os objetos, mas sua funcionalidade. Aqui, ao contrário da fase anterior, objetos muito diferentes (em cor, forma, tamanho etc.) podem se vincular para resolver um problema concreto da criança, por exemplo, para satisfazer necessidades de sua vida prática, na experiência cotidiana. Como é o caso de uma série de objetos particulares que se combinam de forma complementar para atender uma das necessidades básicas da criança; por exemplo, vestir-se. Nesse contexto, blusa, short, tênis etc. se combinam em função de uma operação prática necessária, ou seja, esses objetos se complementam em torno da ação de se vestir. Essa é uma situação interessante, pois materializa a forma pela qual o processo de internalização dos conceitos se constitui nas relações sociais, a fim de resolver problemas (satisfazer necessidades) da vida prática que a realidade impõe à criança.

Esse tipo de apreensão da realidade pela criança se realiza por uma forma de pensamento denominado por Vigotski (2001; 1996) de complexo em coleção. Outro exemplo é o ato de alimentar-se. Para isso, a criança terá que agir, necessariamente, com o uso de instrumentos, de forma inter-relacionados, por meio de, por exemplo, uma série de objetos particulares concretos: prato, colher, garfo. Esses instrumentos sociais integram um grupo de objetos inter-relacionados em torno de uma função que os reúnem

de forma complementar para saciar a fome da criança. Neste caso, as crianças integram esses objetos em um grupo, de início, com a colaboração dos pais, para depois de um certo tempo agirem de forma autônoma.

Como se percebe, facilmente, embora os objetos não expressem vínculos de semelhança em suas formas (cores, formas, tamanho etc.), a criança percebe uma relação de complementariedade, nas repetidas vezes que realiza ações e operações com esses instrumentos. A denominação formal dessa operação do pensamento tem muito a ver com a situação concreta na qual se desenvolve, qual seja, um conjunto de objetos (uma coleção), inter-relacionados atuam em sintonia sob o controle da criança para resolver um problema (satisfazer uma necessidade).

A criança pode, ainda, continuar inserindo outros objetos, fundada em traços que exprimem a funcionalidade de seu uso, por exemplo, acrescentar uma faca, um copo etc. Portanto, essa série de objetos particulares concretos tem a possibilidade de ampliar-se, do ponto de vista quantitativo, ou seja, pode haver adesão de uma infinidade de outros objetos que se ligam por esse mesmo traço que os vinculam, diretamente, nas ações que a criança realiza no contexto de seus relacionamentos concretos<sup>35</sup>, no seu cotidiano.

Nesse estágio de seu desenvolvimento, a criança pensa, por assim dizer, em termos de nomes de famílias; o universo dos objetos isolados torna-se organizado para ela pelo fato de tais objetos se agruparem em “famílias” interligadas. (VIGOTSKI, 2001, p. 180).

Diante dos problemas postos na realidade, a criança avança com a colaboração dos adultos, rumo ao domínio funcional dos objetos e dos fenômenos que constituem a totalidade que envolvem suas múltiplas relações. É uma caminhada rumo às apropriações dos objetos e fenômenos da realidade objetiva, buscando diferenciá-los, determiná-los cada vez mais, em sua consciência.

Percebe-se, neste estágio, que há um avanço no que se refere à processos de abstração, mesmo que, ainda, frágil, “em gotas”, escrava das sensações e percepções empíricas, podemos considerar um salto importante da criança nas relações com o mundo objetual. Porém, esse avanço no que se refere à complexidade no estabelecimento de nexos entre os objetos, manifesta-se, de forma sutil, ou seja, os atributos que vinculam os objetos entre si não estão condicionados à percepção visual, ao tato ou a outros sentidos. Não está

---

<sup>35</sup> O termo concreto que sempre aparece na discussão que o autor realiza tem uma relação de proximidade semântica com o termo o pensamento por complexo. Algumas vezes o autor se refere à pensamento concreto. Na essência da teoria está claro nas concepções de Vigotski a diferença entre o concreto (concreto pensado – ascensão do abstrato ao concreto) e empírico (aparência do fenômeno). Aqui o termo concreto aparece algumas vezes quando Vigotski se refere ao empírico (o conhecimento cotidiano).

dado facilmente à percepção da criança, ou diretamente vinculado a traços observáveis na estrutura física dos próprios objetos, como no caso das formas de captação dos traços dos objetos no complexo associativo (cor, forma, tamanho etc. dos objetos).

A criança precisa capturar na articulação entre os objetos a função que cada um exerce e, ainda, como se combinam na cadeia de ações que se integram durante a realização da atividade. No próximo estágio de formação de conceitos, esse salto é ainda maior, no que se refere à abstração. É o que veremos a seguir.

### **Complexo em cadeia**

Nesta nova forma de pensar, a criança agrupa os objetos de uma maneira que o primeiro objeto que servirá de núcleo central para a inserção de novos objetos, pode até guardar um critério ou um atributo que faça a criança inserir um segundo objeto na série, porém daí para frente, o traço do núcleo central não será mais necessário como referência.

O traço para inserção de novos objetos pode estar em qualquer objeto da série. O traço pode tornar-se imperceptível aos sentidos da criança.

A etapa do complexo coleção é seguida pelo complexo-cadeia, no qual ocorre uma união dinâmica e sequencial em que cada objeto é incluído na cadeia em virtude de qualquer atributo associativo de caráter perceptivo-figurativo concreto. Destarte, nesse tipo de complexo, pode faltar completamente um núcleo estrutural – quer associativo, quer funcional, de tal forma que o primeiro elemento da cadeia pode não ter nenhuma relação com o último, por exemplo: árvore, pássaro, céu, nuvem, avião etc. (MARTINS, 2016, p. 1583).

No complexo em cadeia, como afirma Vigotski (2001), fortalecendo a interpretação de Martins (2016), os atributos do objeto nuclear que são apresentados à criança no experimento realizado por seus colaboradores, no ponto de partida, podem ser a referência para o primeiro objeto a ser inserido no complexo, mas não serão mais, necessariamente, o foco central que servirá de base para a inserção de novos objetos, como destacado no exemplo de Martins (2016) – o último objeto, não guarda relações de traços com o primeiro de forma perceptível-visual e nem em sua funcionalidade, como era marcante nas formas de pensamento anteriores (complexo associativo e complexo por coleção).

No percurso de formação do complexo em cadeia acontece o tempo todo a passagem de um traço a outro. Dessa forma, o significado da palavra se desloca pelos elos da cadeia complexa (VIGOTSKI, 2001). Para além do experimento, ousaremos estabelecer relações entre a formação do conceito e a vida da criança, em suas relações concretas com o mundo dos objetos sociais.

Nesse percurso, podemos refletir sobre o processo de interiorização da linguagem<sup>36</sup>, quando colocamos a criança pré-escolar diante de um problema, é possível que façam uso da fala em voz alta como um meio auxiliar na realização da atividade proposta (linguagem egocêntrica); por exemplo, quando pedimos para que desenhem uma casa e, depois, prossigam inserindo novos elementos que vierem em suas memórias, o que quiserem, para completarem o desenho (dar-se-á um determinado tempo às crianças para finalizarem sua criação). É possível que a criança desene pessoas ao lado da casa, o sol e / ou nuvens no “céu”, entre outros objetos (adaptação do exemplo de Martins, 2016).

Ela, poderá, ainda, criar combinações mais ousadas entre os objetos que comporão o desenho. No ato da realização da atividade pela criança, o sol e as nuvens são objetos ausentes do seu campo sensorial. Ela os extrai de sua memória (recordação) e os combina, construindo uma série encadeada de objetos particulares exteriorizadas no papel, operando com a imagem subjetiva - recordação (memória).

São recordações que impulsionam combinações entre objetos que fizeram e fazem parte de situações observadas e vivenciadas pela criança no contexto de sua vida cotidiana. Ainda não é uma abstração complexa, mas há algumas gotas dela, ainda nos limites do pensamento empírico. Esta é uma mediação que nos leva a indícios do processo, em curso, da interiorização da linguagem e de um relativo domínio da criança sobre ela (operações, internamente, com signos – imagens portadoras de significados).

Por meio do signo (ideias, palavras, significados, conceitos) a criança pode se descolar do presente e ir ao passado, estabelecer nexos entre objetos, para exteriorizá-los em forma de desenho. A criança realiza operações com os objetos particulares ausentes, com imagens e palavras, constrói nexos entre eles (imagem subjetiva da realidade objetiva) para exteriorizá-los em forma de desenho sobre uma folha de papel.

Isso não quer dizer que o processo de internalização da linguagem (linguagem egocêntrica) se findou. Um dos indícios para confirmarmos essa dedução, já investigados por Vigotski (2001), são as ações e operações da criança, acompanhadas da fala durante a realização da atividade, que abrange a natureza da situação criada por nós.

Neste momento, ação e fala se complementam no ato de realização da atividade para atingir uma finalidade. A fala consigo mesma auxilia a criança no processo de

---

<sup>36</sup> Fizemos um estudo na dissertação de mestrado sobre a internalização da linguagem com base na crítica e análise que Vigotski (2001) realizou acerca da fala egocêntrica piagetiana. Para saber mais sobre o processo de interiorização da linguagem ver Sampaio (2013) e Vigotski (2001).

realização da atividade. Para Vigotski (2001), essa forma de exteriorização da criança pré-escolar durante a realização de ações e de operações expõem à nossa percepção (professor(a) / terapeuta) o processo de internalização de uma importante função psíquica, a linguagem, em seu percurso de desenvolvimento, no traslado entre a fala do adulto (meio externo – relações interpsicológicas) e a dela própria (internamente, relações intrapsicológicas).

Por isso, nestes momentos, a presença do adulto / professor(a) assumindo seu papel no ensino enriquece todo o processo dando-lhe uma direção, ou seja, complexificando a reflexão da criança, por meio da intervenção sobre os produtos de suas prévias ideações (ações de pensamento por meio do signo). Nesse sentido, a exteriorização da criança é a extensão (objetivação) de seus processos de pensamento, ainda marcada de incompletudes.

Ao questionar e problematizar as objetivações da criança, o professor a auxilia na organização e complexificação do seu pensamento, bem como tem a possibilidade de inserir novos elementos no complexo de objetos em curso de desenvolvimento. O relativo domínio da linguagem adquirido pela criança neste momento de desenvolvimento da formação do conceito (complexo em cadeia) impulsiona o surgimento da quarta fase do pensamento por complexos – o complexo difuso.

### **Complexo difuso**

Essa forma de estrutura de generalização apreende objetos no pensamento sem que se tenha um núcleo central com traços nítidos para a inserção de novos elementos em uma série de outros objetos particulares concretos. O próprio traço, ao combinar os elementos e complexos concretos particulares, parece tornar-se difuso, indefinido, diluído, resultando em complexos que combinam por meio de vínculos difusos e indefinidos os grupos diretamente concretos de imagens ou objetos (VIGOTSKI, 2001).

Além de não haver um núcleo de referência claro e nítido para servir de base para a criança inserir outros objetos em um grupamento, como fica evidente no próprio exemplo trazido por Vigotski (2001), quando a criança escolhe um triângulo amarelo como núcleo central para criar uma série de objetos particulares concretos, ela inclui não apenas outros triângulos, mas trapézios, pois lhe fazem lembrar triângulos com vértices cortados, depois, inclui quadrados aos trapézios; em seguida, aos quadrados junta os hexágonos, ao hexágonos o semicírculo e, por último, os círculos (VIGOTSKI, 2001).

Percebe-se que durante as operações da criança com os objetos, o traço nuclear que serviu de base para a construção da série de objetos vai se diluindo e se tornando indefinido. Ocorre aqui, um distanciamento da atenção da criança dos traços advindos dos próprios objetos para operar, internamente, com a palavra em suas estruturas generalizantes de forma mais descolada dos objetos (meio externo), ou seja, “são as generalizações que a criança produz precisamente naqueles campos do seu pensamento que não se prestam a uma verificação prática, ou, dito de outra forma, nos campos do pensamento não-concreto e não-prático” (VIGOTSKI, 2001, p. 189).

O distanciamento, mesmo que de outra natureza, dos modos de operar com o signo (generalizações) já vinha se constituindo na forma de pensamento complexo por cadeia), como discutimos, anteriormente, quando a inclusão de novos objetos em um agrupamento independe do traço pertencente ao objeto nuclear que serviu de base para essa construção.

Podemos afirmar diante do que já discutimos que há uma mudança fácil de se perceber entre a forma de apreensão do objeto pelo pensamento por complexo difuso e as duas formas iniciais do pensamento por complexo (associação e coleção). Ambas, estas formas, são necessariamente, dependentes do traço real-concreto do objeto para estabelecer nexos e relações entre eles. No complexo por associações, são nítidos os traços cor, forma, tamanho etc.; no complexo coleção, é a funcionalidade dos objetos.

É bom que se deixe claro que o descolamento da experiência prática que ocorre nas generalizações na forma de pensar por complexo difuso não é do mesmo do tipo de distanciamento do objeto real-concreto que ocorre com o modo de pensar mais desenvolvido do pensamento no humano (pensamento teórico ou pensamento por conceitos verdadeiros).

No complexo difuso, a criança se distancia dos nexos e vínculos internos que determinam o objeto (sua essência) na resolução de determinados problemas que o envolve, e se fundamenta em suas próprias convicções. Mesmo que sua resposta a um determinado problema imposto pela realidade não seja fidedigna, autêntica, verdadeira, trata-se um avanço significativo em processos de abstrações, pois a criança ousa em dar uma resposta à realidade, fazendo uso da compreensão de mundo que já adquiriu até aquele momento de sua vida (MARTINS, 2016). Assim, obviamente, em razão da fragilidade de suas estruturas de generalização, a sua resposta não convenceria um adulto experiente que pensa por conceitos verdadeiros (sistemas conceituais). Por exemplo, quando perguntada de onde vem a chuva, a criança pode vir a responder: “do choro das nuvens”.

De outro modo, o pensamento teórico ou por sistemas conceituais para operar com os significados das palavras não necessita da experiência imediata com os objetos. Sua estrutura interna e modo de operar com a realidade são potentes a ponto de generalizar a palavra e não a imediatez da relação direta com os objetos, ou seja, o sujeito atua sobre a palavra – a síntese que representa os nexos e vínculos internos entre os objetos por meio de sistemas conceituais complexos.

Vigotski (2001) se refere às operações do pensamento por conceito como generalizações de generalizações e, somente, poderão ocorrer a partir da idade de transição (adolescência). Explico-me: o adolescente, a depender das condições de escolarização, não partirá das impressões dos próprios objetos para pensar sobre eles. Muito pelo contrário, seu alvo, são as estruturas de generalização que se formaram nas fases anteriores do desenvolvimento do pensamento teórico e que representam generalizações de complexos de objetos concretos (pensamento por complexos). Ou seja, o modo de operar do sujeito não é dirigido ao objeto real-concreto, mas à palavra que o significa (generalização).

É uma situação típica do ensino no contexto escolar, o professor opera com as palavras dentro de um sistema conceitual (conhecimento científico); por exemplo, a palavra mobília, é um conceito genérico, que estabelece uma relação hierárquica com uma série de palavras que significam os objetos particulares concretos, capturados pela percepção imediata da criança - mesa, cadeira, armário etc.

Dizendo de outra maneira, é o significado mais complexo atuando no significado menos desenvolvido em graus de abstração, encontro de conceitos com níveis distintos de generalidade. O conceito cotidiano elaborado pela criança se interpõe entre o conceito científico e o objeto real-concreto (VIGOTSKI, 2001).

A estrutura mais complexa (conceito científico) se entrecruza com a estrutura menos desenvolvida (de cima para baixo), ao mesmo tempo que a estrutura com menor poder de abstração (conceito cotidiano) atua, de baixo para cima, sobre a estrutura de maior complexidade. Quem dirige essa relação? - A mais complexa, o conceito científico. (VIGOTSKI, 2001). Ou seja, o descolamento da atenção da criança do material empírico-concreto para resolver problemas postos pela realidade por meio do pensamento por conceitos verdadeiros difere radicalmente na forma e no conteúdo com os quais o pensamento por complexos difuso opera.

No complexo difuso, a criança se insere em um mundo de generalizações no qual o traço que vincula um determinado objeto em um agrupamento oscila, transformando-se

de forma imperceptível em outros. Diferentemente do pensamento por conceitos verdadeiros, os vínculos que constroem um complexo difuso se baseiam em traços indefinidos e flutuantes (VIGOTSKI, 2001). Ou seja, a criança resolve problemas levantados pela realidade com o uso do signo (estruturas generalizantes) no complexo, sem levar em conta a efetividade das relações objetivas que o engendram. Suas impressões subjetivas sobrepõem-se aos dados concretos da realidade (VIGOTSKI, 2001).

Mesmo que a criança intérprete e explique um fenômeno da realidade, distorcendo-o, baseando-se em suas impressões pessoais, acreditamos que há um importante avanço em seus processos de abstração (generalização), porém, ainda dentro dos limites das amarras do pensamento empírico. Não se trata de um pensamento fantástico ou de uma brincadeira de faz de conta, refere-se a uma ousadia da criança em lidar com os conceitos que já internalizou. Ela busca responder aos problemas que lhe são levantados, mesmo que ainda não tenha o conhecimento fidedigno sobre os vínculos e nexos internos entre os objetos e fenômenos da realidade objetiva.

A última fase do pensamento por complexo, importa-nos tanto retrospectiva quanto prospectivamente, tendo em vista que, por um lado, lança luz a todos os estágios de pensamento por complexos percorridos pela criança, anteriormente (associativo, coleção, cadeia e difuso), e, por outro, serve como ponte transitória para um estágio novo e superior: a formação dos conceitos verdadeiros. Esta fase é denominada por Vigotski (2001) de pseudoconceito.

### **Um pulo para o Pseudoconceito**

O pseudoconceito representa uma das mais importantes fases de formação de conceitos por complexo, desenvolve-se como uma forma mais enriquecida em comparação com as anteriores (pensamento por complexo associativo, coleção, cadeia e difuso). Essa fase representa uma forma de pensamento por complexo mais diferenciada, do ponto de vista das abstrações (organização dos dados da realidade), no pensamento. A criança é capaz de agrupar objetos que, à primeira vista, assemelha-se às formas pelas quais acontecem com o uso do conceito verdadeiro.

Vigotski, (2001) exemplifica tal situação com os dados construídos em seu experimento de formação de conceitos, quando relata que, ao ser apresentado à criança um problema, qual seja: com o uso do signo, o pesquisador reuniu vários objetos distintos, incluindo triângulos, em um espaço e se utilizando de um triângulo amarelo como núcleo

de referência, solicitou que a criança agrupasse objetos a partir um traço comum a todos. Diante dos vários objetos com distintos, volume, peso, cor, forma, tamanho etc., a criança separou todos os triângulos que se encontravam entre os demais objetos e os reuniu em espaço apartado dos demais objetos.

Pode parecer, à primeira vista, que a criança fez uso de um sistema conceitual portador de abstrações complexas, com o uso do conceito e ideias sobre o triângulo, para agrupar as figuras (triângulos) a partir de um traço essencial (identitário) que determinaram a construção do agrupamento. Porém, partindo-se de uma análise do processo (método dinâmico-causal<sup>37</sup>), os investigadores chegaram à conclusão de que a criança realizou uma operação bem mais simples, deteve-se aos atributos percebidos (percepção visual-espacial) nos próprios objetos disponíveis a ele para agrupá-los, típico de ações do pensamento por complexo (VIGOTSKI, 2001).

A criança estabeleceu relações entre atributos semelhantes contidos nos próprios objetos e não os abstraiu por um traço identitário que qualifica suas particularidades, universalizando-o (como se faz diante do pensamento por conceitos) (VIGOTSKI, 2001).

É preciso que o investigador ultrapasse os limites que os seus sentidos podem captar da situação experimental para que se possa apreender os dados da realidade e analisá-los em suas máximas possibilidades de vínculos e nexos internos que os determinam (razão dialética).

Vigotski (2001; 2012) ao investigar os resultados a que chegaram os pesquisadores que se debruçaram a desvendar os processos de formação de conceitos realizados, à sua época, concluiu que cometeram o equívoco de se fixar na aparência da identificação entre as estruturas de generalização do conceito do adulto com as formas iniciais de significação realizadas pela criança em seus primeiros anos de vida e expôs sua crítica da seguinte maneira;

A semelhança aparente entre o pensamento de uma criança de três anos e o de um adulto, a coincidência prática dos significados das palavras de um adulto com os de uma criança, que torna possível a comunicação verbal, a compreensão mútua entre as crianças e os adultos, a equivalência funcional entre complexo e conceito levaram o pesquisador à falsa conclusão de que no pensamento de uma criança de três anos já está presente – é verdade que de forma embrionária – toda a plenitude de formas da atividade intelectual do adulto, e que na idade

---

<sup>37</sup> Trata-se do método de investigação das funções psicológicas culturais construído por Vigotski (2004), baseado no materialismo histórico e dialético. Iremos abordar com detalhes as questões de método de investigação no próximo capítulo.

transitória<sup>38</sup> não ocorre nenhuma transformação essencial, nenhum novo passo na assimilação dos conceitos. (VIGOTSKI, 2001, p. 194).

Partindo do suposto que a característica essencial do pensamento por complexo é agrupar objetos tendo em vista características expressas nos próprios objeto (diferenças, semelhanças etc.), limitadas às impressões sensório-perceptivas, há que haver meios que possibilitem à criança ascender às formas mais complexas de abstração que, realmente, possam vir a conhecer a realidade em sua totalidade. Essas formas mais complexas de pensamento só serão conquistadas tardiamente, na adolescência (VIGOTSKI, 2001), por meio da apropriação de cada indivíduo singular dos conteúdos culturais construídos pela humanidade, organizadas em suas formas mais desenvolvidas – a arte, as ciências naturais e sociais, a filosofia (SAVIANI, 2008).

### **As formas de pensamento que sustentam a práxis que envolve a realização da atividade brincante**

O estudo da formação de conceitos nos importa, especialmente, para aprofundarmos nossa compreensão e análise acerca da atividade brincante de crianças de idade pré-escolar, ou seja, ajuda-nos a questionar as possíveis relações entre a formação de conceitos e a processualidade da brincadeira.

A compreensão do desenvolvimento do pensamento, desde o surgimento da fala (pensamento sincrético), passando pelo pensamento por complexos associativo, coleção, cadeia, difuso e pseudoconceito foi fundamental podermos refletir com mais propriedade a essência da brincadeira.

Em torno dos três anos de idade, a brincadeira se origina, mantém-se, desenvolve-se e atinge sua culminância no fim da idade pré-escolar (ELKONIN, 2009; VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2010a).

Entender como a criança opera com os objetos e fenômenos específicos que envolvem o brincar, que se realiza, orientado (interna e externamente) por meio do signo (imagens, ideias, significados, conceito), faz-se relevante tendo em vista que o conhecimento desse processo, orienta-nos e nos abre a possibilidade de intervenção pedagógica, de forma pontual, na atividade brincante da criança e, mais particularmente, crianças que apresentam dificuldades em operar com mundo simbólico, como é o caso de crianças autistas, como já discutimos, no capítulo anterior. Nossa intenção é refletir sobre

---

<sup>38</sup> Vigotski (1996) faz uso da expressão “idade transitória” para se referir à adolescência.

quais formas de pensamento se articulam aos processos internos e externos da atividade brincante?

Na clássica brincadeira “cavalo de pau”, quando uma criança cavalga sobre um cabo de vassoura, como se estivesse montada sobre o lombo de um cavalo real (objeto ausente), isso se deve a um relativo domínio obtido por ela sobre a palavra. Sob o seu controle, a palavra se curva aos seus interesses, ou seja, o significado da palavra “cabo de vassoura” foi substituído por outro objeto (cavalo real) em seus processos imaginativos (VIGOTSKI, 2008; ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2010a). Assim, o pressuposto é de que o pensamento sincrético (a percepção dos objetos de forma indiferenciada) necessita ser superado, para que a criança possa vir a operar com complexos de objetos concretos (cavalo real, cabo de vassoura, cavaleiro, aclives, declives etc.) e, ao mesmo tempo adquirir a capacidade de flexibilizar a relação entre a palavra (cavalo) e o seu significado – objeto material (cavalo real), para assim, realizar as ações lúdicas – meios da atividade brincante.

Tendo em vista essa processualidade, podemos interferir na constituição da consciência da criança por meio do ensino. Em nosso caso, o ensino da atividade brincante. Por meio do ensino de conteúdos desta atividade, desenvolvem-se as condutas (correr, saltar, girar, equilibrar etc.), as funções e os sistemas intrapsicológicos (atenção, memória, linguagem, pensamento, linguagem, imaginação, vontade etc.).

Essas relações se estabelecem na atividade brincante e serão, mais adiante, discutidas por nós, no capítulo seguinte que abordará o método, os fundamentos teóricos e metodológicos que a explicam e que fundamenta o percurso de nossa investigação.

Partindo do pressuposto que a linguagem materializada em sistemas de signos (imagens, ideias, palavras, conceitos, significados) orienta, ordena, organiza as ações e operações dos sujeitos no mundo objetivo, torna-se impreterível o estudo do conceito e de suas relações com as demais funções psíquicas (atenção, percepção, memória, imaginação, emoções, sentimentos etc.) durante a realização da atividade humana, quando o seu desenvolvimento se apresenta complicado.

Interessa-nos investigar como essa problemática afeta a atividade brincante da criança, como identificar no processo, no modo de relação da criança com o meio essa dificuldade? São estas questões que justificam a nossa intenção em buscar entender os nexos entre as formas de pensamento (complexo coleção, cadeia, difuso e pseudoconceito) e a realização da brincadeira. Ou seja, como a rede conceitos

(significados específicos da atividade brincante) se articula com as ações e operações da criança no ato de realização da atividade?

A brincadeira de faz de conta exige que a criança opere com o objeto ausente do seu campo sensorial. Essa ausência do objeto gera a necessidade de a criança imaginá-lo em sua consciência. É o que ocorre durante uma brincadeira clássica, quando a criança brinca de cavalgar sobre um cabo de vassoura, como se estivesse montado no dorso de um cavalo real.

O cavalo real está ausente, mas se faz presente no imaginário da criança por meio dos signos (imagens, palavra, conceito, significados específicos) que o reconstitui, idealmente, no pensamento. Ao ser reconstituído, engendra os nexos e vínculos que o determinam em suas relações reais na realidade objetiva, em complexos de objetos concretos – cavalo, cavaleiro, fazenda, aclives, morros, declives etc.

A criança opera com o signo no pensamento organizando e estabelecendo relações com os objetos, por meio de traços advindos de sua experiência no interior das relações sociais. Interessante, neste momento de sua vida (idade pré-escolar), a atividade real dos adultos – o que eles realizam com os objetos, mas sobretudo, como se relacionam entre si, o que dizem uns para os outros (ELKONIN, 2009).

Conhecer a vida relacional dos adultos é uma necessidade da criança. As crianças desejam realizar as mesmas atividades sociais que eles realizam (trabalho, lazer, escola etc.). Porém, não contam ainda com as capacidades físicas e psicológicas para, por exemplo, dirigir um automóvel (ELKONIN, 2009). É dentro dessa contradição (querer e não poder) que surge o novo, a imaginação, na consciência da criança (VIGOTSKI, 2008). Portanto, a imaginação gerada no interior das relações sociais concretas é a base segundo a qual a criança por meio dos signos (prévias ideações, internamente) e das ações e operações (condutas externas) realiza a atividade brincante (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2010a).

Pelo que estudamos até esse momento, arriscamo-nos a dizer que o pensamento por complexos está na base das apreensões, interpretações, ações e operações da criança durante a realização deste tipo especial de atividade humana (a brincadeira). A nosso ver, essa reconstituição na consciência do movimento real dos objetos e fenômenos envolvidos na atividade brincante se realiza a partir de estruturas generalizantes mais desenvolvidas do pensamento por complexo (coleção, cadeia, difuso e pseudoconceito).

A nosso ver é, somente, a partir desse maior domínio do pensamento, por complexo, mais especificamente, a partir do complexo coleção que a criança apresenta as

mínimas possibilidades de organizar-se, interna e externamente, para obter as bases para realização da atividade brincante – a brincadeira de papéis sociais.

Não é possível uma criança que pensa de forma sincrética, nos momentos iniciais do surgimento da fala, tenha adquirido a capacidade de realizar ações lúdicas, operar com transferência de significados, como na brincadeira de cavaleiro que expusemos, anteriormente. Pois, ainda, sequer atribui significados aos objetos unificando-os, estabelecendo relações e diferenciando-os como se evidencia nesta forma de pensamento. Como poderia substituir um objeto (cabo de vassoura) por outro (cavalo real), na imaginação, se a palavra ainda representa uma mera extensão do objeto? Se a criança sequer diferencia um objeto de um grupo ou série de outros objetos a ele vinculados?

E quanto à fase inicial do pensamento por complexos, o associativo, a lógica de vínculos para o agrupamento dos objetos está mais, fortemente, ligada a traços provenientes dos próprios objetos, de forma mais dependente da captação sensorial imediata perceptivo-visual-tátil (cor, tamanho, peso, textura, forma etc.).

A materialidade do traço dirige as operações da criança no processo de significação do objeto. Não que a apreensão dos traços dos objetos pelo pensamento por complexos coleção e das demais formas não sejam prisioneiras da sensorialidade. No entanto, partindo de nossa compreensão acerca das proposições de Vigotski (2001) sobre os fundamentos que explicam essas distintas formas de pensamento, detectamos distintos níveis de abstrações que se materializam entre o complexo associativo e os demais complexos coleção, cadeia, difuso e pseudoconceito.

O pensamento por complexo coleção avança em processos de abstração sutis, explico-me: neste tipo de complexo o traço que vincula os diferentes objetos e os organiza em uma coleção não é algo exclusivamente dependente da visão, do tato ou dos demais sentidos para captação da cor, do tamanho, da forma etc.

A nosso ver, quando a criança já opera psiquicamente com esses elementos, cotidianamente, com a destreza nessas dimensões, ocorre um movimento de deslocamento na forma como a criança estabelece relações entre os objetos, de suas características físicas para outras formas de estabelecimento de relações entre eles.

O prato, o copo e o garfo são muito distintos entre si, em suas formas, e podem ter cores e tamanhos diferentes, por isso há aqui um salto no que se refere à abstração. Obviamente, ainda, restrita e limitada à experiência, ao factual; porém, o critério para relacionar os objetos está na experiência que a criança vai adquirindo no contato com os objetos, neste caso, no ato de comer.

A criança constrói uma lógica no estabelecimento de vínculos entre os objetos que a obriga a perceber que um objeto se torna dependente e se liga a outro pela função que cada um deles exerce durante a realização da atividade. É uma relação de complementariedade entre eles, por exemplo, a comida está dentro do prato, a criança usa o garfo para capturar uma porção de alimento para levá-lo até a boca. Há uma lógica que difere da lógica de associações de traços entre os objetos que é a marca da forma de pensar do sincretismo e do pensamento por complexos associativo – cor, forma, tamanho etc. Nas formas de pensamento sincrético e complexo associativo, esses traços são perceptíveis à visão e ao tato e estão localizados no próprio objeto e é isso que orienta a criança no estabelecimento de relações que realiza entre os objetos.

Diferentemente, no complexo coleção, o traço não está no material, na propriedade física do objeto, está na relação que os objetos estabelecem entre si e só será perceptível ante à experiência, não está dado nas formas, nas cores, nos tamanhos, entre outras características tátil-visuais destacadas no próprio objeto. Por isso, o traço que gera o agrupamento é sutil. É, a nosso ver, um passo a mais no que se refere à abstração, ainda muito incipiente, mas um avanço em relação às formas de pensamento anteriores (sincretismo e complexo associativo).

Já fizemos uma reflexão acerca das estruturas de pensamento por complexos em cadeia e difuso, anteriormente, buscando demonstrar que o desenvolvimento das estruturas de generalização destas duas formas de pensar sustentam a realização da atividade brincante da criança em suas formas mais desenvolvidas; precisamente, por conta de a criança ter adquirido a capacidade de operar com o objeto ausente em sua relação com o meio, possibilitando, assim, o desenvolvimento da ação lúdica (transferências de significados nos processos imaginativos). Isso se deve ao processo de interiorização da linguagem que iniciou seu percurso na primeira infância (1 a 3 anos de idade) e mais, fortemente, desde início do desenvolvimento do pensamento por complexos (em torno dos 3 anos de idade) (VIGOTSKI, 1995, 2001).

Internamente, pouco a pouco, a criança poderá, com o uso do signo, operar no pensamento, flexibilizando a relação entre palavra e objeto, como ocorre na brincadeira de papéis sociais. A criança opera, momentaneamente, com o objeto ausente do seu campo visual, e realiza ações com ele no pensamento, é o que ocorre quando imagina estar montada sobre um cavalo real (objeto ausente).

O cabo de vassouro é o objeto real, presente e perceptível e tem um significado específico, qual seja, serve de alavanca para varrer o solo, é parte da experiência cotidiana

da criança. Porém, utiliza-o como um pivô para substituí-lo por outro significado, em sua consciência (VIGOTSKI, 2008; ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2010a). Ou seja, a criança transfere o significado da expressão cabo de vassoura para o significado da palavra cavalo, na imaginação, e exterioriza essa fantasia nas operações com o cabo de vassoura. Esse processo, denominamos de ação lúdica, a condição para o surgimento da brincadeira de papéis sociais (VIGOTSKI, 2008; ELKONIN, 2009).

É dessa forma que a criança opera com o conceito na brincadeira, para sustentar as ações no pensamento com os signos (imagens, significados específicos) e as operações com os objetos na realidade concreta. Assim, retomamos e fortalecemos a tese segundo a qual o conceito surge para resolver um problema, para satisfazer uma necessidade humana (VIGOTSKI, 2001).

Enquanto o adolescente não depende mais da experiência imediata para operar com o objeto no pensamento, a criança, no pensamento por complexo, está ainda prisioneira da percepção empírico-visual. Quando a criança brinca de cavalo, montada em um cabo de vassoura, o cabo é real – está presente. Porém, o cavalo real – está ausente. O cabo de vassoura continua sendo um cabo de vassoura e a criança depende dele para brincar.

Como vimos, gradualmente, nas formas de pensamento por complexo, a criança começa a operar com um determinado distanciamento dos traços reais-concretos que vinculam uma série de objetos particulares em um agrupamento ou série. Nesse processo de complexificação do pensamento, a imaginação é o novo que surge na vida criança. Nela, ocorrem processos que flexibilizam as relações entre a palavra e os objetos, no seu imaginário (cabo de vassoura e cavalo real).

A criança não se descola da experiência concreta neste tipo de operação com os significados das palavras, ainda continua presa às suas impressões perceptivas, diferentemente, das formas de generalização do pensamento teórico. Mesmo assim, a criança que pensa por complexo, em suas formas mais desenvolvidas, obtém um avanço nos processos de abstração. Isso se comprova, quando ela, com o uso da palavra, internamente, inverte a relação objeto/ideação que predomina na forma de pensar sincrética, para ideação/objeto, sustentada pelas formas mais desenvolvidas do pensamento por complexo (VIGOTSKI, 2008).

No pensamento sincrético o objeto dirige as ações da criança, guia o seu movimento, o motivo para realização da atividade é externo, são as características do objeto que motivam suas ações. O motivo da atividade está na realidade, nos objetos, na

“cabeça dos adultos” e na materialidade da vida cotidiana, ou seja, “[...] nas atividades da criança na primeira infância, a força impulsionadora provém dos objetos e determina o comportamento dela” (VIGOTSKI, 2008, p. 29). A criança ainda não tem material psíquico, suficiente, para agir segundo suas impressões subjetivas de forma consciente.

A linguagem já é parte dela, mas ainda é um germe de seu processo de desenvolvimento. Sequer, demonstra-nos, por suas ações, que iniciou o seu importante percurso de interiorização. O signo ainda não se tornou instrumento do pensamento, suficientemente, capaz de usá-lo com a finalidade de guiar os objetos sob o comando de suas próprias ideias, nem no domínio de sua própria conduta. A palavra ainda é externa à criança – a criança fala sem conteúdo interno (VIGOTSK, 2001).

Neste período de desenvolvimento da consciência, a criança ainda, relaciona-se com os objetos subjugada às operações históricas condensadas nele, ela extrai dele o que ele realmente lhe apresenta funcionalmente – um carrinho de plástico é empurrado pela criança para se deslocar no espaço (funcionalidade). Ela reproduz esse movimento com o carrinho (ação) fundada em percepções de situações concretas de sua vida cotidiana. Segundo Vigotski (2008; 2009; 2001), nesta situação, não há processos criativos no uso do objeto.

Na primeira infância, há uma união íntima da palavra com o objeto, do significado com o que a criança vê. Durante esse momento, a divergência entre o campo semântico e o visual faz-se impossível. (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

A superação dessa fase, fundado no que estudamos até este momento acerca da formação de conceitos, faz-se com o surgimento do pensamento por complexo, em processualidade, mas não acreditamos que o complexo associativo tenha consolidado estruturas de generalização típicas dos processos que ocorrem na imaginação, na brincadeira de papéis. Acreditamos, fundado no que já demonstramos, que somente nas fases mais desenvolvidas do pensamento por complexo, quando estabelece domínios mais complexos do real, há a inversão objeto/ideação para ideação/objeto. Configura-se como uma mudança radical, denominada, inclusive, como um momento de ruptura, na virada da primeira infância para a idade pré-escolar, na crise dos três anos<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> A discussão sobre a periodização do desenvolvimento humano, um clássico da psicologia, foi também uma preocupação dos autores da Teoria psicológica marxiana. Vigotski (1996) faz uma discussão profunda sobre o problema da idade e identifica na periodização momentos de ruptura e crises que acontecem nas mudanças de fases (crise pós-natal – 4 meses; crise dos 3 anos; crise dos 7 anos; crise da idade de transição – 13 anos; crise dos 16 anos). Entre as idades críticas há os momentos mais ou menos estáveis do desenvolvimento. O que movimenta esse processo é a atividade concreta da criança, é a sua própria vida

Essa inversão ocorre pelo domínio relativo que a criança adquire da palavra, em decorrência do processo de sua interiorização, em curso, que lhe possibilita internamente fazer uso do signo para interferir nas relações entre significado da palavra e objeto.

No momento crítico, quando o cabo de vassoura se transforma em cavalo para a criança, ou seja, quando o objeto – cabo de vassoura – transforma-se no pivô para separar o significado ‘cavalo’ do cavalo real, essa fração, como diz o pesquisador, inverte-se e o dominante passa a ser o momento semântico: sentido/objeto. (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

A brincadeira de imaginação nos revela indícios do processo de internalização da linguagem pela criança. É o egocentrismo se manifestando por meio de sua fala – quando fala em voz alta. É um momento em que a criança, sozinha ou em grupo, está nos demonstrando que ainda não domina completamente os conceitos com os quais ela opera na imaginação e durante as ações com o uso dos objetos. São as falas dos adultos se imbricando com a fala da criança (VIGOTSKI, 2001).

Podemos dizer que a linguagem está penetrando nela, do exterior – um conjunto de relações sociais –, para o seu interior. Caso perguntássemos à criança: O que significa cavalgada? Provavelmente, responderia usando palavras de uma série de complexos concretos –, exemplificaria ao invés de conceituar (cavalo, correr, cabresto, sela, montar, pular, grama, morro etc.)<sup>40</sup>.

Neste processo de internalização da linguagem, exposto na fala egocêntrica<sup>41</sup>, a criança descortina a necessidade da colaboração do adulto para apoiá-la nas elaborações

---

(LEONTIEV, 2004). As necessidades, interesses e motivos gerados nas tensões indivíduo-sociedade modificam a estrutura interna das atividades em cada fase de desenvolvimento. Há em cada período mais ou menos estável, entre as crises, uma atividade principal, uma atividade que guia o processo de desenvolvimento da fase, provocando as mudanças mais significativas no desenvolvimento da criança. No caso da fase que estamos analisando, pensamento por complexos, a brincadeira de fantasia, surge no início da virada da primeira infância (1 a 3 anos) para a idade pré-escolar (3 a 6 anos). Ver mais em (VIGOTSKI, 1996; ELKONIN, 1987; 2009; LEONTIEV, 2010b).

<sup>40</sup> Se suspendêssemos essa situação brincante (conceito geral – universalidade) para analisá-la por meio de uma abstração, desmembrá-la em unidades (particularidades) encontraríamos nela parte do arsenal categorial da Teoria Histórico-Cultural em movimento, de forma articulada – a lei geral do desenvolvimento (internalização), formação de conceitos, mediação, zona de desenvolvimento proximal ou iminente, nível de desenvolvimento real, coletividade etc. Essa demonstração é parte da discussão que realizamos materializada em minha dissertação de mestrado (SAMPAIO, 2013) e em artigo já publicado pela Revista Movimento (SAMPAIO *et al.*, 2017).

<sup>41</sup> Vigotski (2001) se dedica em discutir o egocentrismo piagetiano e, para isso, reserva um capítulo inteiro do seu último e clássico livro. É uma bela análise crítica. O autor incorpora dados da investigação de Piaget sobre a fala durante a brincadeira, e os explica sob a lógica dos fundamentos da perspectiva Histórico-Cultural. Enquanto Piaget explica a fala “solitária” como a exteriorização de conteúdos internos já dominados pela criança, com a função apenas de acompanhar as ações da criança sem interferir em sua estrutura e que no início da idade escolar se esvai dando lugar a fala socializada, Vigotski inverte o sentido desta forma piagetiana explicar a fala em voz alta, ou seja, a sociabilidade é geneticamente social, a fala egocêntrica não expressa aquilo que a criança já domina, ela não é uma simples acompanhante do pensamento da criança, mas altera a sua estrutura, e se torna instrumento do pensamento e não se finda,

com os conceitos. É uma situação facilmente observada nas ações das crianças durante a brincadeira. Geram-se, nestes momentos, zonas de desenvolvimento proximais dentro do dinamismo do processo de apropriação de relações entre conceitos.

Há, nesse contexto, uma possibilidade de aprofundamento do sentido (semântica) dos conceitos/significados. Explico-me: a atividade brincadeira de papeis ou jogo de faz de conta, realiza-se para satisfazer necessidades, a essência é a de aprender sobre as relações sociais que envolvem os adultos, como eles operam com objetos que estão além das possibilidades físicas e psicológicas da criança em situações reais – no lar, no trabalho, no lazer etc e o que dizem uns para os outros nestas situações. Dirigir um ônibus, ser pai ou mãe na idade de 5 anos é impossível, mas na imaginação a criança realiza ações operando com uso dos conceitos “por complexo” que envolvem as situações reais de vida. Isso quer dizer que imaginação e realidade são indissociáveis na brincadeira (VIGOTSKI, 2008; 2009; ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2010).

A fala em voz alta pressupõe um processo que é parte da criança (conteúdo interno) e parte dos adultos (conteúdo externo) (VIGOTSKI, 2001). As formas de pensamento por complexo da criança no brincar de cavalgar e a estrutura de generalização que remetem aos significados, são carentes de determinações. Ela brinca com conceitos que ainda não os domina, completamente, ao mesmo tempo que quando o(a) professor(a) se insere na brincadeira e empresta à criança sua forma de pensamento que é mais complexa (sistemas conceituais), abre a possibilidade de ampliar significativamente a rede de conceitos da criança.

Enquanto, em seu imaginário brincante, na cavalgada, a criança estabelece relações fixadas em suas percepção empírico-concreta – “montada no cavalo, ela galopa sobre a mata e desce em uma encosta em direção a um rio”, o adulto pode se descolar dessas relações singulares do complexo de objetos concretos da criança e, de cima para abaixo, passar a tensionar a forma de pensamento da criança com o estabelecimento de relações de conceitos que a criança, ainda, não os conhece. Relações com os grandes temas da sociedade que podem se articular com as generalizações das crianças sobre o mesmo tema, por exemplo, o desmatamento, a preservação ambiental, relação homem-natureza etc.

---

pelo contrário, se torna fala internalizada e prossegue seu percurso de desenvolvimento rumo à forma de pensamento mais complexa – o pensamento teórico. Essa demonstração consta na dissertação de mestrado (SAMPAIO, 2013).

O equivalente funcional, conceito já discutido por nós, possibilita o entrecruzamento entre estruturas de generalização distintas, do adulto (pensamento teórico) e da criança (pensamento por complexo) na brincadeira de fantasia. Por exemplo, a palavra cavalgar reúne os(as) pequenos(as) em uma mesma situação brincante, mas que, no entanto, podem engendrar distintas formas de pensamento e de histórias de vidas (situação social de desenvolvimento).

Essas diferenças nas interações sociais enriquecerem uns aos outros. Porém, por mais que possam se ajudar entre si, suas possibilidades são limitadas às relações empírico-concreta com os objetos e fenômenos da realidade objetiva. Dessa forma, em nossa perspectiva Histórico-Crítica e Histórico-Cultural, o(a) professor(a) coordena e dirige as relações entre os(as) pequenos(as) e os objetos na brincadeira e os(as) orienta rumo às abstrações mais complexas nas relações com os conceitos. Deixar a criança livre, sem interferir nos processos que a mobilizam e garantem sua participação na atividade brincante (planejamento, execução da atividade durante a aula) é perder o momento oportuno de atuar no ensino desenvolvente, ou melhor, no ensino que promove desenvolvimento em toda a sua amplitude.

Intervir sobre as ações da criança as quais ela ainda não as domina, completamente, e que, somente, consegue realizar com a colaboração, configura-se como um potente momento de desenvolvimento da criança (zona de desenvolvimento proximal ou iminente<sup>42</sup>). O que ela consegue fazer, hoje, com a colaboração, amanhã, poderá fazê-lo, de forma autônoma. Não nos interessa na escola ou no âmbito do lazer sistematizado, na atividade de ensino, atuar apenas nas ações que a criança consegue realizar sozinha – no nível de desenvolvimento real.

a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

---

<sup>42</sup> No texto (VIGOTSKI, 2008) traduzido por Zoia Prestes, o uso já estabelecido por outras traduções (zona de desenvolvimento proximal ou imediato), foi questionado por ela. O termo iminente, segundo a pesquisadora e tradutora, revela com mais propriedade a ideia da teoria vigotskiana sobre o tema, pois garante a noção de proximidade e possibilidade, ao mesmo tempo. Apesar disso, acreditamos que uma vez que o investigador(a) ou o(a) leitor(a) domine a teoria que envolve a essência do que Vigotski quis nos mostrar sobre essa zona de desenvolvimento, não vemos problema no uso dos termos proximal ou próximo. Tanto que nesta tese não estamos presos exclusivamente a um único termo.

Nessa fase importante de desenvolvimento que se desenrola durante a idade pré-escolar (em torno de 3 a 6 anos), há uma série de atividades desenvolvidas pela criança – desenhar, pintar, jogar com bola, ações com cordas, modelagem, dramatização etc. Porém, a brincadeira é considerada pelos autores da perspectiva Histórico-Cultural a atividade que guia as mudanças mais significativas na idade pré-escolar, a que alavanca processos de desenvolvimento e de mudanças mais radicais no psiquismo da criança (VIGOTSKI, 2008; ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2010).

De forma evidente, como demonstramos, é o domínio relativo que a criança adquire sobre a palavra que lhe permite realizar ações lúdicas. A criança descola, momentaneamente, a palavra do significado do seu objeto real e “brinca com as palavras” em sua imaginação. As exigências sociais geram sempre novas necessidades à criança, se não houver interrupções nas relações entre ela e o meio, em nível sensorio-perceptivo ou de outra natureza, o processo de formação de conceitos pode ocorrer sem maiores complicações. Porém, essa lógica não se aplica a todas as crianças.

#### **As dificuldades de apreensão dos objetos e fenômenos da realidade objetiva de crianças com autismo, no pensamento por complexo**

Crianças com deficiência e com autismo que apresentam dificuldades no processo de apropriação do signo (símbolo, palavra, conceito, significados), em situações que não estejam disponíveis a elas, meios e técnicas específicos que possibilitem estabelecer relações entre objetos e fenômenos da realidade objetiva, podem se fixar nos limites pouco complexos de formas de pensamento (sincretismo) e, conseqüentemente, tornar-se-ão insuficientes o desenvolvimento de suas funções intrapsíquicas culturais (percepção, memória, formação de conceitos, imaginação, sentimentos etc.) e de suas condutas (correr, saltar, falar, desenhar, escrever etc.). Quando há interrupções sensoriais e/ou psíquicas, há que se criar vias alternativas de desenvolvimento para que os conceitos, de alguma forma, sejam internalizados pela criança, visando à plena formação da imagem subjetiva da realidade objetiva em sua consciência.

Sem a superação de complicações no processo de apropriação cultural, nas relações sociais, a criança terá dificuldades em apreender os traços objetivados nos objetos e fenômenos da realidade concreta e de estabelecer nexos e vínculos internos entre eles no processo de constituição de estruturas generalizantes, no pensamento. Dessa forma, a atenção, a memória, as emoções, os sentimentos, a linguagem, a imaginação, a formação de conceitos entre outras funções, só se desenvolverão em suas máximas

possibilidades por meio da criação de meios alternativos (vias indiretas ou vias colaterais de acesso que possam promover o seu desenvolvimento) (VIGOTSKI, 1997).

As explicações sobre as interrupções nesses processos têm, infelizmente, sido direcionado sobre o desenvolvimento biológico de órgãos do corpo como se isso fosse possível. O estudo do processo de desenvolvimento da criança não pode ser, dessa forma, compreendido e explicado por leis que orientavam, outrora, o desenvolvimento biológico da espécie humana (filogênese) (VIGOTSKI, 1997).

Em consequência desse equívoco, gera-se um paradoxo – a criança com deficiência é estudada sob a égide de falsas leis, que não orientam o seu percurso real de desenvolvimento e, em decorrência disso, os processos interventivos se fragilizam e pouco promovem transformações no desenvolvimento da criança. Diante desse cenário, tem-se sistematizado conteúdos, criado meios, técnicas e procedimentos avaliativos de propostas pedagógicas fundadas em teorias inatistas, construtivistas entre outras<sup>43</sup>, que não condizem com as leis que regem o desenvolvimento cultural da criança.

As leis que regem o desenvolvimento, típico e atípico, das crianças são as mesmas, porém, tem-se que descobrir as particularidades, as regularidades que condicionam o desenvolvimento diante dos distintos modos de ser, suas singularidades (a cegueira, a surdez, a deficiência intelectual, o autismo etc.) (VIGOTSKI, 1997).

No âmbito da educação escolar, a criança que apresenta dificuldades no uso da palavra, em processos de abstrações mais complexos, tem sido deixada viver nos limites impostos pelo pensamento sincrético e pelos estágios mais elementares do pensamento por complexo (associativo e coleção). Historicamente, apesar do quadro de exclusão das pessoas com deficiência, em geral, o homem criou meios e instrumentos capazes de permitir a apropriação do conceito por pessoas com o desenvolvimento atípico, por exemplo, por pessoas cegas, o braile e, para pessoas surdas, a língua de sinais.

Quando nos deparamos com uma criança cega como objeto de educação, temos que encarar, não tanto a cegueira em si, mas os conflitos que surgem quando a criança cega entra em contato com a vida, quando se produz o deslocamento dos sistemas que definem todas as funções do comportamento social da criança. Por isso, me parece que, do ponto de vista pedagógico, a educação dessa criança se reduz a corrigir completamente esses deslocamentos sociais. (VIGOTSKI, 1997, p. 60).

Diante dessa reflexão, o autor é enfático quanto ao papel dos processos interventivos na superação da complicação que se apresenta à criança em seus processos

---

<sup>43</sup> Para um aprofundamento das teorias do aprender a aprender, ver Duarte (2001).

de apropriação do patrimônio histórico-genérico, no âmbito de suas relações cotidianas e no ensino escolar. Nesse sentido, a tarefa da educação reside em incluir a criança que apresente alguma interrupção no processo de interiorização dos significados dos objetos e dos fenômenos da realidade objetiva. No caso da criança cega, o braille na atividade pedagógica e social gerou a compensação de sua insuficiência física. Em síntese, a tarefa da educação escolar é conseguir que a alteração da conexão social com a vida se canalize por algum outro caminho (VIGOTSKI, 1997).

E no caso do autismo? Ainda não estão muito claras para os investigadores a compreensão e a explicação das complicações essenciais que levam ao desenvolvimento insuficiente da formação de conceitos. Nos casos em que crianças autistas apresentam dificuldades de se apropriarem dos nexos e dos vínculos internos entre os objetos e fenômenos da realidade objetiva, é fundamental o apoio por parte dos adultos no processo de subjetivação do movimento real dessa realidade.

É o adulto, o coordenador da organização do pensamento da criança, ele dirigirá todo o processo. Essa afirmativa que põe o peso sobre a ênfase nas relações sociais como motor do desenvolvimento das funções psíquicas culturais, dentre elas, a formação do conceito, está fundada na perspectiva teórica que nos orienta no estudo do autismo. Para tanto, focamo-nos na superação da fragilidade da relação adulto-criança, no processo de significação do mundo objetual. Do contrário, incorre-se no risco do insuficiente desenvolvimento de funções psíquicas e de sistemas intrapsicológicos da criança (percepção generalizada, memória lógica, formação de conceitos, linguagem, pensamento, imaginação, emoções, sentimentos, vontade etc.) e no controle da sua própria conduta.

Crianças com dificuldades de interações sociais, de comunicação ou com problemas sensoriais, como é o caso de algumas crianças com autismo, a depender de sua situação social de desenvolvimento, sequer superam a fase do pensamento sincrético e chegam à formação de complexos. Essas crianças podem se desenvolver nos limites inferiores das formas de pensamento e, em decorrência disso, apropriarem-se, inadequadamente, do patrimônio genérico da humanidade, caso não haja intervenções qualificadas em seus processos de desenvolvimento.

A memória, nessa fase do início do pensamento por complexo, assume o papel de dominância na inter-relação com as demais funções. Seu enriquecimento é impulsionado nas relações sociais, nos processos de significações sustentados pelos adultos na apropriação do ordenamento lógico dos objetos na realidade (VIGOTSKI, 2018). Se há

complicações nas interações sociais, na comunicação e ou na percepção, o processo de interiorização da linguagem estará comprometido e, em consequência disso, fragilizar-se-á o processo de apreensão, pelo pensamento, das relações estabelecidas entre os objetos e fenômenos da realidade objetiva.

Antes do surgimento do pensamento por complexo (primeira infância, de 1 a 3 anos de idade), a intervenção do adulto sobre a criança durante sua interação com o mundo objetal, significando-os, agindo e operando com eles, é a força motriz para a superação do pensamento sincrético e, ao mesmo tempo, da diferenciação das funções psíquicas culturais (sensação, atenção, percepção, memória, formação de conceitos etc.). Durante toda essa fase, a percepção é a função dominante neste processo (VIGOTSKI, 2018).

Está claro para nós, diante dos estudos que realizamos até este momento, que a imagem subjetiva da realidade objetiva na consciência da criança, organiza-se pelo protagonismo do pensamento, por meio das significações (representações, ideias, conceitos, significados) que se desenvolvem condicionadas à materialidade da vida de relação da criança – experimentação dos objetos e dos fenômenos da realidade. Nesse sentido, é o objeto, suas propriedades e a colaboração do adulto que motivam a criança a interessar-se por ele, a tocá-lo, a manipulá-lo (LEONTIEV, 2021).

O objeto tem nome, exerce determinada função, tem cor, tamanho, peso e textura, ou seja, é um conjunto de múltiplas determinações. Ao se relacionar com ele via percepção, a criança, ao mesmo tempo, desenvolve sua atenção, sua memória e sua linguagem (desenvolve suas formas de pensar e de se comunicar por meio da palavra - conceitos, significados). Assim, a linguagem se fixa como instrumento de pensamento, de regulador de todos os atos da criança (VIGOTSKI, 2001).

Imaginem uma complicação no desenvolvimento da percepção? Por exemplo, situações em que crianças autistas não suportam tocar em objetos ásperos, pisar na grama, manipular tintas e massinha etc. Essas interrupções de experiências e organização dos sentidos afetarão diretamente o desenvolvimento. Assim, quando a percepção se encontra complicada, a formação do reflexo psíquico da realidade objetiva desenvolver-se-á de forma insuficiente na consciência da criança.

Dessa forma, fragiliza-se a superação da forma de pensamento sincrético por outras mais complexas (pensamento por complexo, pensamento por conceitos). É nesse sentido que se justifica o estudo da formação de conceitos quando na investigação de

crianças com autismo em situações brincantes e nos processos de ensino no contexto escolar, na idade escolar e na adolescência.

### **A transição entre as formas de pensamento por complexo e a consolidação do pensamento por conceito**

Vigotski (2001) esclarece as origens distintas de duas formas de estruturas de generalização. Uma delas, assistemática, que se refere à maneira com a qual a criança constrói o significado da palavra tendo em vista suas relações mais imediatas com os objetos e fenômenos da realidade objetiva – são os conceitos cotidianos ou espontâneos, que se desenvolvem aprisionados aos limites sensório-perceptivos. E a outra forma de pensamento, que modifica e revoluciona a consciência da criança no processo de apreensão da realidade objetiva, o pensamento por conceito que se constitui na base dos conceitos científicos (conhecimento sistematizado – sistemas conceituais).

Nesta nova forma, os traços essenciais que vinculam os objetos, captados pelos indivíduos, engendram uma relação identitária entre eles. Trata-se, segundo Vigotski (2001), de novas sínteses, elaboradas pelo pensamento, no ato de apreensão do movimento real dos objetos. Sínteses estas, que superam por incorporação o pensamento por complexos. Nesta nova forma de apreender o movimento do real, pelo pensamento, há mudanças substanciais na posição e no movimento das palavras dentro de estruturas generalizantes. Surge como resultado de uma contradição entre o nível de domínio que a criança já adquiriu sobre a realidade e, por sua vez, das significações que a engendra e de novas necessidades e motivos que a impulsiona a resolver novos problemas impostos, socialmente. O resultado dessa contradição é a origem de novas estruturas generalizantes ou de sistemas conceituais, no pensamento (VIGOTSKI, 1996; 2001).

Na fase anterior (pensamento por complexos), o conhecimento adquirido sobre os objetos e seus nexos, ocorriam, ainda, sem abstrair traços identitários entre os objetos particulares concretos, por meio de um conceito mais complexo que os unifique em uma única palavra, um conceito. Ainda, não é possível, elaborar sínteses que agrupam toda uma extensa série de objetos tendo em vista traços essenciais que os universalizam, constituindo uma unidade – uma expressão geral que qualifica todo um conjunto de particularidades, como a exemplo do conceito mamífero. Mamífero é, dessa forma, um conceito mais genérico do que cão ou qualquer um dos outros objetos particulares que constituem a série de conceitos subordinada a ele (VIGOTSKI, 1996; 2001).

Na forma mais desenvolvida do pensamento por complexo, no ventre do pseudoconceito, surge o pensamento por conceito, mas não de forma espontânea, é fruto das relações sociais. Essa nova forma só poderá se constituir diante da apropriação de um tipo novo de organização do conteúdo cultural. Trata-se de uma elaboração intencional de identificação, seleção, organização e de sistematização do conhecimento, mas não de qualquer conhecimento, deve ser o mais elaborado, o mais desenvolvido em suas mais diversas formas de expressão – arte, filosofia, ciências etc. (SAVIANI, 2008).

Sua transmissão se realiza por meio da atividade pedagógica no contexto de um espaço – tempo, especificamente, gerado para sua apropriação – a escola. Esse novo tipo de saber sistematizado promove no(a) aluno(a), em sua apropriação, a constituição de uma nova forma de consciência, capaz de superar o pensamento empírico, e de compreender a realidade em toda a sua complexidade de determinações, de forma crítica. Trata-se do conhecimento científico que tem o poder de promover revoluções nas formas de pensar do ser social.

Esse tipo novo de pensamento, distinto, qualitativamente, em sua dinâmica interna e estrutura foi denominado por Vigotski (2001) de pensamento por conceito, ou de verdadeiros conceitos que só se desenvolver-se-á na adolescência em condições objetivas para tal (situação social de desenvolvimento – escolarização – lugar de classe social que ocupa – particularidades do processo de desenvolvimento das funções psíquicas culturais etc.).

A posição da palavra em um sistema de generalização portadora de um grau de abstração que subjuga e subordina outras palavras, surge da necessidade de se apropriar dos objetos e fenômenos da realidade objetiva, de uma outra maneira, de uma forma indireta, distanciando-se de suas características empíricas e operando no próprio pensamento, nas generalizações resultantes das apreensões que a criança realiza e as que se enraizaram diante das estruturas de pensamento por complexos (conhecimento cotidiano).

A internalização da linguagem, que teve seu início na primeira infância, passando à linguagem egocêntrica (idade pré-escolar) e se transformando em linguagem interiorizada na idade escolar, completou uma fase importante de seu percurso de desenvolvimento, dando início a uma nova dinâmica e estrutura interna, o discurso interior (pensamento verbal) (VIGOTSKI, 2001).

Essa nova estrutura não chega pronta nos primeiros anos do Ensino Fundamental, seu percurso está apenas começando. As ações conscientes sobre o uso dos objetos estão

apenas no início. O desenvolvimento e amadurecimento das funções atenção e memória atingem um relevante nível de desenvolvimento. Com o processo de internalização da linguagem, na idade escolar, essas funções se tornam conscientizadas e arbitrárias, embora o conceito neste início da escolarização, ainda não tenha atingido o ápice do seu processo de desenvolvimento – pensamento por conceitos (VIGOTSKI, 2001).

### **A escola e o seu papel na formação do conceito na criança**

Na transição entre a idade pré-escolar e escolar, as mudanças são significativas, o relacionamento entre as funções muda, radicalmente. Antes, a criança reconstituía, no pensamento, o objeto e suas relações, fortemente, dependente da situação, da experiência. Sua percepção estava sob o poder da palavra do adulto na referencialidade do objeto e nas propriedades do próprio objeto. O processo de internalização da linguagem, observável quando a criança fala em voz alta (linguagem egocêntrica), característica da idade pré-escolar, representa, ao mesmo tempo, a transferência para si própria do controle de sua conduta que estava quase que totalmente entregue às mãos do adulto.

O controle de sua própria conduta ocorre com o controle da palavra. É a palavra que tem o poder de organizar os objetos e suas relações no contexto da vida de relação real da criança no mundo. Ela só dominará a si própria se dominar a palavra, os significados dos objetos para poder operar com eles e relacionar-se com as pessoas. Quando a criança fala em voz alta como demonstrou as investigações de Lavinia (colaborada de Vigotski), demonstra toda a força da coletividade neste processo.

Vigotski (2001) enfatiza que essa fala da criança dirigida a si própria e perceptível a nossos sentidos, é a fala coletivizada. Não é, ainda, a fala da criança, é, ao mesmo tempo, a fala do outro sustentando todo o processo de relação da criança com problemas que a realidade lhe impõe. Como ficou demonstrado no experimento realizado pelos colaboradores de Vigotski. Vamos tentar reproduzir alguns momentos dessa investigação, visando demonstrar que quando a realidade impõe dificuldades à criança (idade pré-escolar) na resolução de um determinado problema, sua fala em voz alta (egocêntrica) tende a aumentar, quantitativamente. Neste experimento, desvela-se o processo de interiorização da fala na criança.

À criança do experimento de Lavínia (citado por VIGOTSKI, 2001), foi-lhe apresentado um problema, qual seja, pegar um doce que se encontrava sobre um armário que seria impossível alcançá-lo sem o uso de um instrumento. Durante a atividade, a criança demonstrou sua dificuldade em resolver rapidamente o problema e passou a falar

em voz alta, dirigindo seu pensamento e suas ações para a resolução do problema. Durante esse processo, ela pergunta a si mesma: “o que devo fazer”? Em sua fala percebe-se o uso do signo como meio de pensar a situação. Dirige sua atenção para uma cadeira, mas, supõe-se que antes de ir em direção ao instrumento já havia realizado, com o uso da palavra, parte da ação, internamente, no pensamento (teleologicamente).

Este experimento demonstra que a operação é realizada em um movimento de transição que em parte se resolve fora, em parte se resolve dentro. É este caminho e esta forma de apropriação da linguagem, um traço essencial da internalização de todas as demais funções psíquicas (atenção, memória, percepção, imaginação, formação de conceitos etc.) e das condutas humanas (escrita, leitura, saltar, correr, arremessar, chutar, rolar etc.) (VIGOTSKI, 1995, 2001). Somente, no final da idade pré-escolar e início do Ensino Fundamental, a fala em voz alta irá diminuindo, até ‘que se interiorize. Essa fala ficará escondida, encoberta.

Vigotski (1995;1996; 2001) refere-se a ela como linguagem interior ou discurso interior. A criança adquiriu um certo domínio de poder sobre a palavra, de tal forma que poderá operar internamente com sua atenção e guiar-se na realidade com maior controle de sua conduta, inclusive, adquire um certo controle do seu corpo para ficar sentada, embora, ainda, em processo instável na sustentação da alfabetização. É preciso concentrar-se para operar com os elementos culturais que compõem os conteúdos da memória (palavras e as relações que irão estabelecer na frase). A linguagem orienta e articula as funções intrapsicológicas (atenção, memória, percepção, pensamento, linguagem, conceitos, sentimentos, imaginação etc.) e as condutas (sentar-se, operar com a pinça ao segurar o lápis para exteriorizar as palavras em ordenamento lógico no papel – no ocidente se escreve de baixo para cima e da esquerda para a direita). Há uma complexificação neste processo que envolve a interdependência entre os vários sistemas envolvido na atividade (a vontade, as funções psíquicas, as condutas culturais). As categorias signo (significações), instrumentos (lápis, cadernos, carteira, quadro negro etc.) e ações (corpo agindo com finalidade – equilíbrio, tônus, coordenação motora fina) agem como uma totalidade, e são a chave para capturarmos o movimento da palavra na atividade humana. Sem o pensamento verbal, a atividade não se realiza, conscientemente.

Vigotski (2001) identifica nesse processo de desenvolvimento na idade escolar, o fundamental papel da escola na relação entre o ensino e desenvolvimento. Na perspectiva Histórico-Cultural compreende que é o ensino que promove o desenvolvimento e não ao

contrário como acreditava Piaget (1982)<sup>44</sup>. Nesse sentido, as pesquisas de Vigotski (1995, 2001) por meio do método genético-causal do processo de gênese e desenvolvimento das funções, a exemplo da linguagem interior, já discutida por nós, contesta Piaget e inverte o sentido de sua lei, compreendendo a partir dos seus dados que é o ensino que detona o processo de amadurecimento de todas as funções e condutas superiores. No caso da escrita, apesar de as funções atenção e memória terem alcançado um certo grau de amadurecimento ao se internalizarem, ainda não estão, se pensássemos como Piaget, suficientemente maduras para a aquisição escrita, uma das mais complexas condutas que a criança terá acesso nos seus primeiros anos de escolarização.

Todos os fatos que conhecemos do campo do desenvolvimento psíquico nos ensinam que os vínculos e relações interfuncionais não só não são constantes, essenciais, e não podem ser deixados entre parênteses nos quais se processa a mediação psicológica, como a mudança dos vínculos interfuncionais, isto é, a mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico. (VIGOTSKI, 2001, p. 285)

Essa mudança, como já demonstramos, não é imanente ou espontânea. É provocada pela interversão criativa e fundamentada do(a) professor(a) sobre o(a) aluno(a). É preciso disponibilidade socioafetiva dos(as) professores(as), além do domínio do conteúdo e de sua sistematização para ensinar os(as) pequenos(as) de “mentes e corpos inquietos”, ainda, em alguns momentos, com interesses voltados para a brincadeira, atividade principal da idade pré-escolar. Ou seja, iniciar a escolarização é transitar entre algo que ainda está se finalizando e em novos processos, ainda, desconhecidos pela criança. Ela só terá consciência dessa atividade quando dominar a palavra, a ponto de, com o seu uso, poder, conscientemente, operar com a palavra (significados, conceitos) na consciência.

Permanecer sentado por um certo tempo ou realizar ações e operações que muitas vezes seus interesses não estão, de início, dirigidos a elas, não é uma tarefa fácil à criança. É, exatamente, o ensino (da leitura, da escrita, do jogo, da dança, do esporte etc.) que promove o desenvolvimento mais complexo da atenção, da memória, da percepção, da imaginação, do pensamento e o controle da própria conduta pela criança nesses atos (VIGOTSKI, 1995; 2001).

---

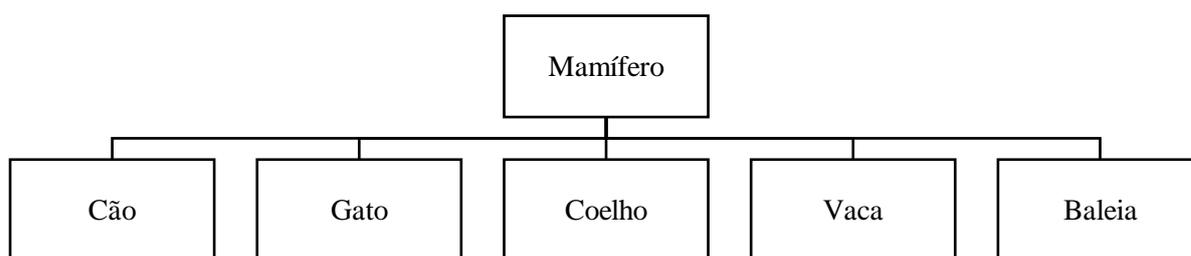
<sup>44</sup> Vigotski (2001) na década de 1920 teve acesso ao livro “Pensamento e linguagem” escrito por Piaget. Neste livro, Piaget desenvolve a concepção segundo a qual para aprender determinado conhecimento ou habilidade, a criança deve ter já amadurecidas as funções responsáveis por esse determinado conhecimento ou habilidade. Ou seja, o desenvolvimento antecede à aprendizagem.

Apesar de a criança ter acesso a sistemas hierárquicos de relações entre conceitos já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por enquanto, a imitação dos conceitos dos adultos (pseudoconceitos) prevalecerá até o final dessa primeira etapa de escolarização. Somente na adolescência, o(a) aluno(a), a depender das condições objetivas, terá a possibilidade de apreender a realidade para além dos vínculos sensoriais que acompanhou praticamente toda a sua infância. O adolescente poderá operar com os conceitos para compreender as relações e vínculos internos entre os objetos e os fenômenos da realidade objetiva, que, inclusive, não, necessitam estar ao seu alcance sensorial.

As relações hierárquicas entre os conceitos passam a fazer parte de sua forma de pensar. A atenção ativa, a memória lógica, a percepção generalizada, a imaginação, os sentimentos agem de uma forma articulada no domínio potente no seu próprio pensamento e no controle de sua própria conduta (VIGOTSKI, 2001).

As operações no pensamento por meio de sistemas conceituais possibilitam a ascensão de conceitos a níveis de abstração cada vez mais complexos, uma ampliação do signo no sentido vertical, que subjugam conceitos com níveis de abstração menos complexos. A palavra mamífero, por exemplo, é uma elaboração sintética, uma abstração, que engendra uma série de animais – cão, felino, coelho, vaca, baleia etc. (todos são mamíferos). Hierarquicamente, mamífero está em um nível superior em um sistema, como na representação da Figura 1.

Figura 1- Relações hierárquica entre os conceitos



Fonte: arquivo pessoal

Esse traço essencial (mamífero) estabelece as relações tanto do geral para o particular (verticalidade – profundidade do conceito), como entre as particularidades da série de objetos (horizontalidade) para o geral. Vigotski (2001), fundado nos dados do

experimento de formação de conceitos postula que há níveis distintos de generalidades entre os conceitos que se expressam na posição que eles ocupam neste sistema.

Para explicar essa estrutura, elabora uma analogia entre a posição do conceito com a localização de pontos nas coordenadas geográficas<sup>45</sup> na superfície do planeta. Essas coordenadas são determinadas por dois eixos – o longitudinal representado pelos meridianos (linhas imaginárias dispostas verticalmente sobre o globo terrestre e o latitudinal (linhas imaginárias dispostas horizontalmente sobre o globo terrestre). Seu grau de ampliação se verifica nestes dois eixos, como dissemos, anteriormente. Seu nível de abstração transita longitudinalmente, para cima e para baixo (do geral para o particular e do particular para o geral), e, horizontalmente, amplia-se quantitativamente dentro de uma série de objetos subordinados ao mesmo conceito geral (no caso que nos serviu no exemplo anterior – animal mamífero).

Dessa forma, cão, gato, coelho, estão em uma mesma latitude e, nesta série de conceitos particulares, podem ser inseridos novos conceitos com um mesmo grau de generalidade, na direção horizontal. Aqui há uma forma de generalização de conceitos cuja sua apreensão se limita às impressões perceptivas dos objetos (pensamento por complexos). Estão subordinados a um conceito de maior grau de generalidade, localizado em outra latitude, mais acima (mamífero).

Assim, podemos afirmar, depois de todas essas reflexões que realizamos até este momento, que todo conceito é uma generalização e, ao mesmo tempo, meio de comunicação; que há mobilidade da palavra dentro de um sistema conceitual e entre sistemas; que a palavra atua como meio e como símbolo do conceito; que a palavra serve ao pensamento e se realiza nele; que a palavra generaliza o objeto e é meio de comunicá-lo a outro sujeito (VIGOTSKI, 2001). Ou seja, a palavra é a chave para compreendermos as relações entre os conceitos.

[..] surge por si mesma a questão de saber em que relação se encontram os conceitos entre si. Como um conceito isolado, esta célula que arrancamos da totalidade e do tecido foi entrelaçada e implantada no sistema de conceitos infantis, o único em que ela pode surgir, viver e desenvolver-se. Porque os conceitos não surgem na mente da criança como ervilhas espalhadas em um saco. Eles não se situam um ao lado do outro ou sobre o outro, fora de qualquer vínculo e sem quaisquer relações. (VIGOTSKI, 2001, p. 359).

---

<sup>45</sup> Os **paralelos e meridianos** são as linhas imaginárias traçadas ao longo do planeta Terra, utilizadas em muitas funções cartográficas, principalmente no estabelecimento das coordenadas geográficas. Essas linhas são traçadas sobre o globo terrestre no sentido horizontal e vertical.

Esta é a questão central na proposição teórico-metodológica de Vigotski (2001) acerca da formação de conceitos, ou seja, que o conceito não nasce na cabeça da criança como uma ervilha. Ele é processo e produto que se desenvolve na materialidade da vida, nas relações concretas que a criança estabelece com o mundo objetal e com o mundo das pessoas.

Vigotski (2001), ao analisar os dados do experimento sobre a formação de conceitos, no capítulo 5, não se debruçou sobre o papel da escola como promotora da organização e sistematização do conceito como formas de conhecimento sistematizado que é, de fato, a força motriz promotora das formas de pensamento mais desenvolvidas no humano – o pensamento por conceitos. Porém, no capítulo 6, “Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância”, Vigotski (2001) investe profundamente na análise dessa forma de saber que não é encontrada, de imediato, no cotidiano das relações sociais das crianças. É uma forma criada, inventada pelo homem que, só por meio dela, podemos conhecer, verdadeiramente, a realidade e a totalidade de suas relações.

O conhecimento científico é esse novo tipo de saber que não se apresenta à criança em suas relações cotidianas, cabe à escola organizá-lo, transformá-lo em saber escolar, saber sistematizado; são parte do acervo cultural do gênero humano que precisam ser assimilados por cada indivíduo singular (SAVIANI, 2008).

Por que trazer à nossa reflexão esse esclarecimento? O papel da escola como espaço de organização e de sistematização desse tipo de conhecimento será amplamente tratado por Vigotski (2001), no capítulo 6. O autor trará com a escola um diálogo essencial, pois acredita que é o lugar privilegiado de promover a consciência, pois conta com os meios mais desenvolvidos para realizar tal tarefa. Em decorrência disso, os estudos desenvolvidos pelos integrantes da Teoria Histórico-Cultural não fogem à lógica de articular toda a sua teoria aos processos de escolarização (Leontiev, Elkonin, Davidov, Zaporózhets etc.).

Os resultados do experimento artificial de formação de conceitos, sua análise, deixa o legado da descoberta da dimensão genética da formação do conceito, além do conhecimento de suas estruturas de generalização em seus distintos períodos de desenvolvimento no pensamento, sua dinâmica e seus modos de operar com a realidade por meio da palavra.

Vigotski (2001) analisa dados de investigações realizadas por ele e por outros pesquisadores, à época, sobre como as crianças se apropriam de sistemas conceituais que

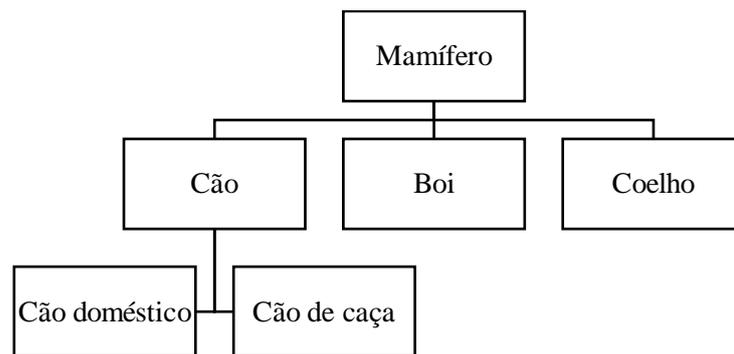
são, à princípio, externos a ela, de outro tipo de gênese, de estrutura de generalização e de modos de operar com a palavra. O autor anuncia a forma dessa apropriação, quando nos leva a entender que o conceito científico só poderá surgir no entrelaçamento com o sistema infantil de conceitos da criança. Aqui há um encontro entre duas estruturas de generalização que tem gêneses antagônicas.

De um lado, o conceito fundado em vínculos entre objetos estabelecidos sob uma lógica empírica, não-sistematizada (conceito cotidiano) e, do outro lado, um tipo de saber que se forma sem a dependência da presença visual-empírica do objeto (conceito científico). A fraqueza do conceito científico, segundo Vigotski (2001) – a experiência concreta –, é a força do outro tipo de conceito, o cotidiano.

O conceito cotidiano se confunde com a própria história de vida da criança, seu modo de ser, sua singularidade e, por isso, não pode ser desconsiderado no processo. É a pré-história de conteúdos de ensino construídos pelo conjunto de relações sociais. De outra forma, quando a criança, impulsionada pela intervenção escolar, faz o uso da palavra para sintetizar, analisar, discriminar traços essenciais dos objetos que ultrapassam os seus limites sensoriais, por exemplo, compreender por que a palavra mamíferos, no sistema de relações hierárquicas subjuga, ao seu poder, toda uma série de conceitos posicionados na linha inferior, horizontal. Esse protagonismo lhe permite subjugar a palavra para operar com a ela, organizando-a, internamente, em um sistema conceitual nas relações que envolvem múltiplas determinações advindas da realidade objetiva.

Quando a criança passa a dominar as operações com a palavra por meio dos conceitos verdadeiros, descobre a possibilidade de ir às profundezas, às raízes dos objetos e fenômenos do mundo objetivo. Desta forma, podemos compreender a lógica dialética na formação conceitual, ou seja, o seu desenvolvimento se realiza do geral para o particular e do particular para o geral, em espiral (VIGOTSKI, 2001; MARTINS, 2013). Por exemplo, a palavra cão está subordinada hierarquicamente à palavra mamífero e subordina, ao mesmo tempo, as distintas raças (cão doméstico, cão de caça etc.), vide Figura 2:

Figura 2- Relações hierárquica entre os conceitos



Fonte: arquivo pessoal

Dessa forma, Vigotski (2001) demonstra que os conceitos têm diferentes graus de generalidades. Esses graus são observados no entrecruzamento entre os eixos longitudinais e os eixos transversais. Assim, os pensamentos (sincréticos, por complexos, pseudoconceitos e conceitos) materializam-se por distintas estruturas de generalização e possuem, ao mesmo tempo, distintos graus de generalidade (relação entre conceitos).

Essa questão é essencial para o estudo do nosso objeto, o autismo e o brincar, especialmente, o estudo do desenvolvimento de crianças que apresentam dificuldades de oralizar suas impressões sobre os objetos que manipulam e que não estabelecem relações com os outros por meio da comunicação verbal compreensiva. Porém, realizam ações complexas que exigem um determinado grau de desenvolvimento do pensamento verbal que não seria possível se não tivessem internalizado a linguagem.

Como já demonstramos até aqui, o uso do signo (palavra, imagens) como meio de pensamento, organiza de forma lógica as relações entre os objetos e fenômenos da realidade objetiva, internamente, no pensamento (teleologia) e externamente, orienta a realização de ações e de operações com o uso dos objetos.

Dessa forma, temos a convicção que se torna possível analisamos em alguma proporção esse grau de organização do pensamento durante a realização das ações das crianças, em aulas de educação física. Ou seja, as crianças autistas que apresentam dificuldades em externalizarem seus pensamentos pela oralidade, fazem-no por meio do corpo – durante a realização de ações e operações.

Suas expressões faciais e de corpo inteiro nos dão informações importantes sobre o que sua organização interna. Não estamos afirmando, com isso, que essa exteriorização corporal é o próprio pensamento, sua essência. No entanto, podemos dizer que o pensamento se realiza nela.

Durante o percurso teórico que tomamos, fomos compreendendo a integralidade entre a formação de conceitos e suas relações com as demais funções psíquicas que constituem o sistema interfuncional. Centramo-nos no desenvolvimento do pensamento e, fazendo isso, encontramos no meio do caminho, a linguagem, a atenção, a percepção, a memória, a imaginação, as emoções, os sentimentos, o controle da própria conduta. Ou seja, mesmo tentando restringir o foco, o estudo de qualquer função é impossível sem o estabelecimento de vínculos interfuncionais.

Porém, não aprofundamos em cada uma dessas funções, mas, na medida do possível, abordamos suas interdependências entre si, próprias da constituição do psiquismo. A opção de investigar o autismo e o brincar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, levou-nos, obviamente, ao estudo da formação do conceito e, nesse processo, os nexos entre o conceito e outras categorias da teoria foram se expondo durante a investigação, como os vínculos entre linguagem, o conceito e atividade humana.

Dessa forma, descobrimos, e em nossa análise, aprofundaremos, o entrecruzamento entre o autismo e suas dificuldades de formação de conceitos que repercutem diretamente na realização de atividades humanas. No caso de nosso objeto de investigação, da brincadeira; tendo em vista que a realização das ações orientadas a determinados fins depende diretamente de um relativo domínio da linguagem. Portanto, sem processos interventivos, com o uso de meios e técnicas criativas, essa condição pode repercutir, negativamente, na apropriação e na objetivação do patrimônio histórico-genérico da humanidade.

Dessa forma, nossa intenção no próximo capítulo é expor o método e os fundamentos teóricos-metodológicos da investigação que nos propiciou o estudo da atividade brincante de uma criança com autismo; especialmente, uma criança que apresentava, à época, dificuldades de comunicação e de interação social.

Iremos situar o nosso estudo dentro de um sistema conceitual que abarca os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da abordagem pedagógica Crítico-Superadora da Educação Física. Ou seja, nossa investigação da atividade brincante da criança autista estará sustentada por fundamentos teórico-metodológicos que iremos expor a seguir.

### **3. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E AS RAÍZES EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLÓGICAS DO NOSSO OBJETO EM ESTUDO**

Pretendemos expor, portanto, o método e as bases teórico-metodológicas que nos conduziram na construção de dados e na elaboração das análises. Para tanto, vamos iniciar nosso caminho de exposição da forma segundo a qual nos propusemos a estudar o nosso objeto, inspirando-nos nas reflexões de Vigotski (1995; 2004), quando o autor elabora uma relação essencial do seu processo de investigação, assentado no materialismo histórico e dialético e, em seguida, exporemos os supostos teórico-metodológicos – raízes epistemológicas e ontológicas do nosso objeto de estudos.

#### **O método de investigação na perspectiva Histórico-Cultural**

Vigotski (2004; 1995; 2001) estava na década de 1920 e início da década de 1930, propondo uma inversão da compreensão e dos métodos de investigação da psicologia acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (o desenvolvimento da consciência). Para tanto, o autor teria que buscar construir ferramentas teóricas e metodológicas que fundamentassem esse estudo. Diante desse cenário, o autor afirmou:

[...] em qualquer área nova, a pesquisa começa necessariamente pela busca e desenvolvimento do método. Poderíamos afirmar como tese geral que qualquer abordagem fundamentalmente nova para problemas científicos, inevitavelmente, leva a novos métodos e técnicas de pesquisa. O objeto e o método de pesquisa mantêm uma relação muito próxima. Por isso, a pesquisa assume uma forma e um rumo completamente novos quando se trata da busca de um novo método, adequado ao novo problema; nesse caso, a pesquisa difere substancialmente daquelas formas em que o estudo simplesmente aplica a novas áreas os métodos já elaborados e estabelecidos na ciência. (VIGOTSKI, 1995).

As investigações desenvolvidas pelo autor e seus colaboradores sobre a memória mediada, atenção seletiva, o desenvolvimento da linguagem egocêntrica, a formação de conceitos, a brincadeira entre outras, demonstraram a inadequação entre os métodos adotados pela velha e a nova psicologia (behaviorismo), à época, e o estudo das funções psicológicas superiores.

Vigotski (1995) apresentou sua exposição crítica às principais correntes psicológicas, afirmando que sua tarefa era a de se contrapor à interpretação tradicional do desenvolvimento cultural na psicologia infantil e propor uma forma mais adequada de resposta ao estado em que o problema se encontrava. Acrescentou a necessidade de se estudar o desenvolvimento ontogenético desde o nascimento do bebê às formas mais

complexas do psiquismo, levando-se em consideração suas origens biológicas de desenvolvimento. Pois, segundo o autor, seria nesse período que encontraríamos a gênese das formas culturais básicas do comportamento: o emprego das ferramentas e da linguagem humana.

Dessa forma, sua compreensão do desenvolvimento das funções psicológica superiores, do comportamento e do domínio das próprias condutas foram apresentados como fundamentais para o desenvolvimento do seu estudo. Para tanto, assim o autor se pronunciou:

O conceito de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o objeto do nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que de fato são dois ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissolivelmente unidas. Se trata, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança. (VIGOSTKI, 1995, p. 29).

Vigotski (1995), identifica a estreita relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e das condutas culturais. Para o autor, é a apropriação do patrimônio histórico-genérico que promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Sobre as bases da relação entre esses dois grupos de fenômenos, materializar-se-ão todos os fundamentos no âmbito da perspectiva histórico-cultural que explicam o processo de humanização, ou seja, como os indivíduos se apropriam dos conhecimentos construídos pela humanidade e que transformações ocorrem no interior do seu psiquismo.

Essa concepção se reproduziu em todas as suas pesquisas que envolveram o estudo da gênese e desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vigotski (1995; 2004) encontra no materialismo histórico e dialético as bases científicas e filosóficas para sustentar sua incessante busca pelo método de investigação das funções psicológicas superiores, sua gênese, seu desenvolvimento, sua permanência e deterioração.

Uma das características mais notáveis da psicologia histórico-cultural, segundo (SHUARE, 1990), é que desde o início de sua constituição, estava consolidada a relação entre ciência e filosofia. Segundo a autora, essa nova psicologia buscaria numa

determinada concepção filosófica – no materialismo histórico e dialético – os marcos metodológicos dentro dos quais desenvolveriam suas investigações (SAMPAIO, 2013).

À luz do estudo histórico, pode-se chegar às raízes genéticas das funções psicológicas superiores e, por meio da dialética, compreender seu dinâmico processo de desenvolvimento, seu movimento de constantes transformações por meio das relações entre homem e natureza e entre homem e homem. Nessa perspectiva, para entendermos a gênese e o desenvolvimento da fala e do pensamento, seria necessário seu estudo histórico, tendo como princípio de investigação que é o mais complexo que explica o mais simples e não o contrário.

Referenciando-se na perspectiva do método da economia política em Marx (1982; 2013), Vigotski (2004) faz a crítica aos métodos de investigação e interpretação tradicionais da época sobre as funções psicológicas superiores que afirmavam que se chegaria à explicação sobre as condutas complexas do homem seguindo o caminho da natureza, do mais simples para o mais complexo, ou seja, que o comportamento do animal seria a base para a compreensão do comportamento do homem, que no estudo da infância encontraríamos os fundamentos para a compreensão do comportamento do adulto. Assim, Vigotski, reportando-se a Marx, expressou-se em torno dessa questão:

O pesquisador não deve seguir o mesmo caminho seguido pela natureza, com frequência é mais vantajoso o caminho inverso. Era para esse conceito de método “inverso” que Marx apontava quando afirmava que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”. “Só poderemos compreender as conjunturas sobre a existência de uma consciência elevada nas espécies inferiores se já soubermos previamente em que consiste o mais elevado”. Assim a economia burguesa nos oferece a chave da economia mais antiga etc. (VIGOTSKI, 2004, p. 206).

Vigotski (2004; 2012; 1996; 2001) incorpora o método da economia política de Marx para entender o processo de desenvolvimento cultural do indivíduo. Desta forma, segundo ele, pode-se remontar, passo a passo, o processo de gênese e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por meio do método genético de investigação buscou compreender a gênese e o desenvolvimento histórico-cultural das funções psicológicas superiores e das condutas humanas. Sua obra clássica “Pensamento e Fala”, traduzida do Russo para o Português, “Construção do Pensamento e da Linguagem”, revela em sua forma de exposição o método (VIGOTSKI, 2001). Inicia o estudo pela categoria mais simples “o significado”, a unidade entre pensamento e fala, e, vai, desde o primeiro até o último capítulo do livro” saturando de determinações o significado da palavra.

Quem vier a ler a obra não irá encontrar definições. Terá a oportunidade de acompanhar a palavra em movimento. Em alguns momentos, a palavra é um significado, um signo, um conceito e, em outros, é meio de conceito, é meio de pensamento, é meio de significados.

Vigotski (1995) buscou superar a lógica descritiva e o método atomístico de investigação adotados pela psicologia, à sua época, que se fixavam meramente naquilo que o objeto revelava externamente, em sua aparência, assim, reduzindo a análise à mera descrição dos fatos, dos acontecimentos, dos comportamentos. Opondo-se a essa maneira de conhecer o objeto, Vigotski (1995), propõe três critérios de investigação para a psicologia que são a base do método defendido por ele, quais sejam:

1. Estabelece diferenças entre a análise do objeto e a análise do processo.

A investigação se orientava à separação do todo em partes isoladas, solidas, invariáveis e estáveis. Nos dizeres de Koffka (citado por VIGOTSKI, 1995), o processo psíquico se analisa tomando como um mosaico de partes sólidas e invariáveis, a exemplo do método atomístico, que separa o todo em partes, considerando o todo como um somatório das partes, não concebendo na parte a totalidade ou fracionando os processos complexos em processos independentes - memória e atenção, consciência e atividade.

Com isso, o processo investigativo se limitava à associação desses complexos ou soma para se chegar à compreensão do todo. Ao invés de estabelecerem relações, nexos e vínculos internos que determinam o objeto que se quer conhecer, estabelecem nexos associativos, como se a totalidade fosse constituída pela somatória das partes que a integram. Por exemplo, linguistas à época de Vigotski (2001), fracionaram a palavra em som e significado por esse tipo de análise. Dessa forma, o som separado da ideia perde as propriedades psicológicas, suas características humanas; sem o significado o som é desprovido de sentido de todas as propriedades específicas que o tornaram som apenas da fala humana.

Em decorrência dessa fragmentação, esse estudo não é capaz de explicar por que o som, sendo dotado dessas e daquelas propriedades psicológicas, é som da fala humana. Por outro lado, o significado destituído de sua materialidade sonora se tornaria uma simples representação, um puro ato do pensamento. A desintegração da palavra em elementos isolados, entre som e significado, configurar-se-ia como uma ação catastrófica no estudo da semântica e da fonética da língua, no estudo do pensamento, da linguagem e da formação do conceito (VIGOTSKI, 2001).

Vigotski (1995; 2001) defendia que essa forma de análise, separação do todo em elementos isolados, fosse substituída pela análise que decompõem o todo em unidades. Assim, o autor se referia a essa perspectiva “[...] Subentendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (VIGOTSKI, 2001, p. 8). Nesse sentido, para o autor, no aspecto interno da palavra, o significado, unidade indecomponível, é tanto conteúdo do pensamento quanto da linguagem, da generalização e da comunicação.

Assim, Vigotski (1995), propunha ao invés de analisarmos o objeto que se decompõe em partes isoladas e estáveis, por que não o analisamos no processo? O autor, defendia que se deveria investigar a processualidade histórica do objeto, sua gênese, reconstituindo todos os momentos do desenvolvimento de determinado processo, a exemplo do estudo da formação do conceito na criança.

Por meio de um experimento, como vimos, anteriormente, Vigotski (2001), partindo do conhecimento da forma mais desenvolvida do conceito, retrocede às suas formas menos desenvolvidas e retoma o caminho de volta, às formas mais complexas (sincretismo, pensamento por complexo, pseudoconceito e pensamento por conceito), por meio de um experimento artificial com crianças, adolescentes, adultos e pessoas com deficiência.

Em suma, a tarefa de tal análise é reduzida a apresentar experimentalmente todas as formas superiores de comportamento, não como um objeto, mas como um processo, e estudá-lo em movimento, para não passar do objeto para suas partes, mas do processo para seus momentos isolados. (VIGOTSKI, 1995, p. 101).

2. Contraposição entre as concepções de análises descritivas e explicativas: Vigotski (1995) se contrapunha à forma como a velha psicologia investigava os objetos e os fenômenos da realidade objetiva. O conceito de análise se confundia com o conceito de descrição. Inclusive, sua forma de fazer ciência não era adequada à tarefa de explicá-los.

Porém, o objetivo da análise e o compromisso da ciência é ir às raízes do fenômeno, para além de sua aparência e desvelar, expor os nexos e vínculos dinâmico-causais que o determinam. Dessa forma, a análise supera a superficialidade descritiva do fenômeno. A análise dinâmico-causal, método de investigação da psicologia histórico-cultural revela as relações efetivas que se escondem por trás da externalidade de algum processo ou fenômeno da realidade.

Por esse motivo, a análise não se limita apenas à abordagem genética e necessariamente estuda o processo como uma certa esfera de

possibilidades que somente em uma determinada situação ou em um determinado conjunto de condições leva à formação de um determinado fenótipo. Vemos, portanto, que o novo ponto de vista não elimina ou ignora a explicação das peculiaridades fenotípicas do processo, mas as subordina em relação à sua verdadeira origem. (VIGOTSKI, 1995, p. 104).

Vigotski (2001), fundado na análise dinâmico-causal (método investigativo da perspectiva histórico-cultural) estudou a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória mediada, a formação de conceitos, linguagem egocêntrica etc.). A partir das conclusões a que chegou, elaborou críticas a investigadores, à sua época, justamente apontando o equívoco da não distinção entre a aparência do fenômeno investigado e de sua verdadeira essência.

Como foi o caso dos resultados do estudo sobre a linguagem e a formação do conceito realizados por Estern<sup>46</sup>. Para Estern (citado por Vigotski, 1995; 2001), a criança entre um ano e meio e dois anos de idade, ao pronunciar suas primeiras palavras já havia descoberto que todo objeto tem um nome e que, nesta idade, já havia tomado consciência da relação entre o signo e o significado.

Com essa análise fenotípica, o investigador interpretava que a comunicação entre o adulto e a criança se realizava por meio de um mesmo significado. De fato, na aparência uma criança com menos de três anos, ao sentir sede, consegue resolver esse problema se comunicando com o adulto por meio da palavra “água”, ainda que, obviamente, de início, não se realize de forma articulada, mas a criança exterioriza sons acompanhados de gestos que podem lembrar a palavra. Porém, a pesquisa dinâmico-causal coordenada por Vigotski (2001) descobriu que Estern compreendeu o significado da palavra como se fosse uma estrutura imutável, não apanhando sua dinâmica, seus vínculos internos com o objeto, seu modo de operar.

Na essência, a criança ainda não conhece o objeto de forma diferenciada; nesta fase, a palavra é mera extensão do objeto, a criança apreende, no pensamento, os objetos e fenômenos da realidade de forma sincrética, ou seja, ainda não domina o significado da palavra, enquanto o adulto já estabelece múltiplas relações com esse mesmo objeto (VIGOTSKI, 2001).

---

<sup>46</sup> William Stern (1871-1938). Vigotski faz um comentário sobre Stern interessante. Resolvemos socializar, psicólogo e filósofo idealista. Autor de obras clássicas sobre psicologia infantil (primeira infância, 1914, edição russa, 1915). Dedicou-se ao estudo de crianças superdotadas. Stern abordou em suas obras uma ampla gama de questões de psicologia geral, genética e aplicada, incluindo psicologia diferencial. Foi um dos primeiros a estudar essencialmente as diferenças individuais, a aplicar os conceitos e a introduzir o conceito de nível intelectual. (QI).

O conceito de água para ele está mais saturado de determinações. Ou seja, no processo comunicativo, as estruturas de generalização de ambos, criança e adultos, são distintas em forma e conteúdo, em sua dinâmica interna e nos modos de operar com a palavra. Desta forma, o significado da palavra “água” não é o mesmo para ambos. Os significados se desenvolvem. A linguagem e a formação de conceitos foram o objeto de nossa investigação nesta tese, tendo em vista as dificuldades clássicas do autismo se concentrarem nas interações sociais, na linguagem e nos processos comunicativos. Neste estudo, realizaremos análises das interações entre a criança autista, seus pares e o professor em atividades brincantes. Para tanto, tivemos que nos apropriar tanto do método de investigação quanto dos fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural que nos sustentaram em nossa análise dessas relações. Vigotski (1995; 2001) faz referência a Max e Engels para pôr em relevo o traço essencial do seu método de investigação – o método dinâmico-causal:

Vemos, portanto, que a concepção fenotípica parte da aproximação dos processos, baseada na semelhança ou semelhança externa. Marx refere-se à mesma coisa de maneira mais geral quando diz: “Se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem diretamente, toda ciência seria supérflua”. (C. Marx, E. Engels, ed. russo. T. 21, cap. 2, p. 384). (VIGOTSKI, 1995, p.103).

Essa forma investigativa revela e demonstra a ideia segundo qual a descrição do objeto de estudo em relatórios, colhidos em fotografias e filmes não nos revela toda a sua abrangência, seus nexos e vínculos necessários para compreendermos e explicarmos o seu movimento real. Não que a aparência do fenômeno deva ser desprezada, como já dissemos; partimos dela, pois ela revela, mas, ao mesmo tempo, esconde a dinâmica interna e causal do objeto que se pretende conhecer.

E, por último: 3. A necessidade de investigação de processos automatizados que já se consolidaram a bastante tempo na conduta e os processos psíquicos complexos que estão mecanizados e fossilizados. Esses processos psíquicos “Perdem sua aparência primitiva e sua aparência externa não revela sua natureza interior; parece que eles perdem todas as indicações de sua origem. Graças a essa automação, sua análise psicológica é muito difícil” (VIGOTSKI, 1995, p. 110).

Por esse motivo, confundem-se com processos psíquicos mais simples, como é o caso da atenção involuntária e a atenção voluntária. Diante de uma resposta ao meio, quando o tempo de reação de ambas as funções (elementar e cultural) se assemelham, na aparência, apresentam equivalências fenotípicas, porém, suas estruturas, dinâmica interna e modos de operar são distintas e imperceptíveis aos sentidos dos investigadores.

A velha psicologia cometia o equívoco de investigar esse processo, levando-se em conta a função em seus momentos mais desenvolvidos, sem levar em conta sua gênese, suas formas menos desenvolvidas. Com isso, não penetrava em sua dinâmica interna, não dava respostas à sua processualidade histórica.

Ao se buscar a essência de distintos fenômenos que se assemelham e parecem iguais, ou seja, quando se captura a gênese e o processo de desenvolvimento desses comportamentos, pode-se chegar à revelação de processos bastante distintos em diferentes estágios de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, à comprovação de que os fenômenos são diferentes (VIGOTSKI, 1995). Por exemplo, em algumas situações, não podemos afirmar com certeza se um ato motor de uma criança, provocado por determinado estímulo, trata-se de um movimento voluntário ou involuntário. Só ultrapassando a aparência e buscando a essência do fenômeno, podemos decifrá-lo.

Vigotski (1995) e seus colaboradores realizaram experimentos para a investigação da reação eletiva (atenção mediada) envolvendo crianças bem pequenas, de dois anos e meio, e pequenos maiores que estavam no fim da idade pré-escolar e início da idade escolar. Concluíram que as crianças se utilizam de modos distintos para reagirem aos estímulos.

No percurso de desenvolvimento cultural da criança (ontogênese), as funções psíquicas elementares (sensações, atenção involuntária, memória involuntária etc.) entrecruzam com o patrimônio histórico-genérico acumulado pela humanidade (objetos materiais e imateriais) e, nesse encontro, emergem as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, linguagem, sentimentos, formação de conceitos, pensamento verbal etc.).

A investigação dos processos psíquicos realizados por Vigotski (1995) e seus colaboradores, especialmente, da atenção voluntária, levou a conclusões que se remetem ao funcionamento e interiorização de todas as demais funções psíquicas no que se refere ao destino das funções elementares. Vigotski (1995) elabora uma bela síntese a esse respeito:

No caso em questão, a nosso ver, a relação entre as formas superior e inferior pode ser expressa de melhor maneira, reconhecendo o que na dialética costuma ser chamado de “superação”. Os processos e as leis elementares inferiores que os governam são categorias substituídas. Hegel diz que é preciso lembrar o duplo sentido da expressão alemã “mimar (exceder)”. Entendemos esta palavra em primeiro lugar como «ustranit-eliminar», «sojranit-negar» e dizemos, de acordo com isso, que as leis são anuladas, «uprazdneni – suprimida» mas esta mesma palavra também significa «sqjranit-preservar» e dizemos que algo

«sojranim - vamos preservar», O duplo significado do termo «snimar - superar» é geralmente bem transmitido na língua russa com a ajuda da palavra «skhoronit-esconder ou enterrar», que também tem um significado negativo e positivo — destruição ou preservação. Usando essa palavra, poderíamos dizer que os processos elementares e as leis que os regem estão enterrados na forma superior de comportamento, isto é, aparecem subordinados e ocultos nela. (p. 118).

Com essa convicção, Vigotski (1995) demonstra-nos o percurso investigativo de seu objeto de estudo sob as bases filosóficas e científicas do materialismo histórico e dialético. O autor põe em relevo o processo de superação e incorporação das funções psíquicas elementares pelas funções psíquicas superiores.

A constituição das singularidades humanas, resultado do entrecruzamento das duas linhas de desenvolvimento, biológica e cultural, é um processo dinâmico e revolucionário, pois engendra contradições, evoluções, rupturas e está em constante transformação. No encontro entre essas duas linhas de desenvolvimento, as funções psicológicas elementares não são extintas ou desaparecem no processo de desenvolvimento cultural do indivíduo. Elas se incluem às funções psicológicas superiores, como nos esclarece a citação, acima (estão “enterradas”, “subordinadas”, “ocultas”).

No entrelaçamento entre as linhas, a condução e direção é dada pelas determinações sócio-históricas (VIGOTSKI, 1995). Na base desse processo, no encontro entre as funções psicológicas elementares e a cultura, entre uma estrutura primitiva e o patrimônio cultural, desenvolve-se no humano as funções psicológicas superiores.

Portanto, nossa investigação sobre o autismo e o brincar na perspectiva Histórico-cultural se sustenta e tem como ponto de partida as bases investigativas do método dinâmico-causal proposta por Vigotski, ou seja, seguimos este caminho já percorrido pela teoria histórico-cultural, tendo em vista que o estudo das funções psicológicas é também parte do nosso percurso investigativo, mais pontualmente, o pensamento verbal, a imaginação, a formação de conceitos, como vimos, nos capítulos anteriores diante de nossa investigação teórica.

Nossa tarefa é realizar as mediações necessárias para se chegar à compreensão das determinações que explicam a atividade brincante de crianças com autismo, na perspectiva histórico-cultural. Para tanto, devemos levar em consideração a singularidade das crianças autistas, o objeto de nossa investigação, pois apresentam dificuldades de interações sociais, atraso na linguagem e, por são pouco compreendidas com o uso da fala; inclusive, algumas sequer são falantes.

É bom que ressaltemos que essas características não podem ser generalizadas a todas as crianças com autismo. Há um espectro “O Transtorno do Espectro Autista” que, a partir de critérios vinculados à linguagem, situa a criança em distintos níveis de dependência dos adultos na realização de atividades da vida cotidiana.

Cabe à linguagem, meio de pensamento, organizar, orientar a criança diante dos objetos e fenômenos da realidade objetiva. Neste sentido, compreendendo a linguagem como mediadora entre o indivíduo e o meio, há crianças que necessitam de substancial apoio para designar, generalizar, comunicar-se, orientar-se no espaço e no tempo e organizar-se diante dos objetos e fenômenos da realidade objetiva. Ao mesmo tempo, que há autistas que atingem níveis bastante complexos de domínio da linguagem e, portanto, do próprio pensamento e da conduta, que os tornam exuberantes no que se refere ao domínio do conceito científico em determinadas áreas da ciência, da filosofia e da arte.

A forma, modo de ser e de agir que investigamos está mais próximo da criança que necessita de substancial apoio do adulto para se relacionar com mundo objetal e o mundo dos outros, mas, ao mesmo tempo, desenvolvem-se, movimentam-se dentro do espectro sem limites, a depender de suas condições objetivas de vida.

Os manuais diagnósticos, hegemônicos, especialmente, pela área médico-biológica tem ditado os critérios de diagnóstico de pessoas com autismo (APA, 2014). (como vimos, com detalhes, no capítulo sobre o autismo).

A ausência ou fragilidades nos traços essenciais que nos tornam humanos – sociabilidade, linguagem, cooperação, trabalho (dados ontológicos) e o controle da própria conduta (LUKÁCS, 2013), tensionam o processo de humanização de crianças, especialmente, “autistas” que apresentam essas dificuldades, tendo em vista que as principais complicações no desenvolvimento de crianças com autismo tem recaído sobre dois processos inter-relacionados – a sociabilidade e a linguagem (KANNER, 1997; ASPERGER, 1991; BAGAROLLO, 2005; CHIOTE, 2013).

Essa contradição, põem-nos frente à problemática central de nossa investigação, qual seja, analisar a atividade brincante de crianças que apresentam dificuldades em interações sociais e, por consequência, na linguagem; ou seja, naquilo que organiza e orienta a criança durante a realização da brincadeira.

Diante dessa questão, nossa investigação buscou a compreensão do autismo no contexto de sua atividade concreta, a brincadeira. Para o aprofundamento da análise da criança com o autismo, portanto com o desenvolvimento atípico, buscamos o aporte teórico nos estudos de Vigotski (1997) sobre os fundamentos da defectologia.

O autor não investigou, especificamente, o autismo à época, pois a descoberta sobre suas regularidades somente foi divulgada em 1943 por meio das investigações de Kanner (1997) e, em 1944, pelos estudos de Asperger (1991). Porém, as pesquisas de Vigotski (1997) sobre a pessoa com deficiência foram imprescindíveis para compreensão do processo de desenvolvimento humano e das análises das ações e operações realizadas pelas crianças com autismo durante sua atividade brincante, envolvendo relações com os objetos, seus pares e os educadores em momentos interventivos.

### **Supostos teórico-metodológicos – raízes epistemológicas e ontológicas do nosso objeto de estudos.**

Nossa intenção é investigarmos as raízes epistemológicas e ontológicas de nosso objeto de estudo “O autismo e o brincar na perspectiva da Teoria Histórico-cultural” em um sistema conceitual que o determine, que o explique, levando-se em conta o seu lugar diante uma cadeia de conceitos. Assim como estudamos no capítulo anterior, em uma perspectiva materialista-dialética, os sistemas conceituais são a reprodução ideal do movimento real do objeto ou do fenômeno que se pretende conhecer, constituintes da realidade objetiva. Nosso objetivo é compreender que relações e vínculos estabelecem nosso objeto de estudo na realidade concreta e sua reconstituição ideativa, no pensamento do investigador.

No estudo de Vigotski (1995; 1996; 2001) – o desenvolvimento da consciência ou, de outro modo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e das condutas culturais, configuram-se como aporte teórico-metodológico mais geral que fundamenta nossa investigação.

Tendo em vista que a nossa criança com autismo investigada apresenta complicações na função psicológica linguagem, que se desdobra em dificuldades na comunicação, na atenção, na memória, na imaginação e no brincar, nosso percurso teórico e metodológico, portanto, caminha sobre a esteira de Vigotski (1995; 1997; 1996; 2001).

Já expusemos os aspectos do método de investigação da teoria histórico-cultural. A partir de agora, neste item, nossa intenção é buscar as raízes epistemológica e ontológica de nosso objeto, desde a forma com a qual Vigotski se imbrica ao marxismo, pois é por dentro da teoria social de Marx e de Engels (MARX, 1982; 2013; MARX; ENGELS, 1986) que o autor ancora seu objeto de investigação, a consciência. O autor se via, à sua época, diante do problema de construir uma psicologia, verdadeiramente, marxista - as bases que iriam garantir a viabilidade de suas investigações.

Vigotski (2001) fundamenta o seu estudo sobre o desenvolvimento da consciência no método da economia política de Marx (1982; 2013). Ele não se utiliza de conceitos isolados da teoria social marxiana para explicar fenômenos acerca do desenvolvimento do psiquismo com associações ou justaposições de conceitos. Vigotski (2004) acreditava que não se podia transferir ou aplicar diretamente os fundamentos do materialismo dialético à psicologia. Para ele, não se podia, ao mesmo tempo, criar uma psicologia que respondesse ao marxismo, o problema era mais complexo.

Para Vigotski, não se tratava de uma teoria que teria que se adaptar a outra, vai dizer o autor que “[...]o que precisamos encontrar em nossos autores é uma teoria que ajude a conhecer a psiquê, mas de modo algum a solução do problema da psique, a fórmula que contenha e resuma a totalidade da verdade científica” (VIGOTSKI, 2004, p. 395) e, continua:

Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique. (p. 395).

Segundo o autor, tem-se que criar uma teoria intermediária, uma teoria geral da psicologia. Portanto, Vigotski (2004) pretendeu criar a teoria marxista do psiquismo.

Para criar essa teoria, será necessário desvendar a essência do grupo de fenômenos correspondentes, às leis sobre suas variações, suas características quantitativas e qualitativas, sua causalidade, criar as categorias e conceitos, que lhes são próprios, criar seu capital. (p. 393).

Em uma tentativa de interpretar essa relação entre Marx e Vigotski, poderíamos dizer, fundado na compreensão que temos da trajetória do próprio Vigotski que enquanto Marx investiga a realidade social criada pelas relações de produção, envolvendo homem e natureza e as relações entre os homens nessa produção, Vigotski, criou uma teoria que intermedeia, que explica todo esse processo, internamente, na consciência.

Marx e Engels (MARX, 1982; 2017; 2013; MARX; ENGELS, 1986) ao buscarem responder o que os seres são nesta sociedade (sociedade capitalista), deixaram à humanidade uma ontologia do ser social (LUKÁCS, 2013). É nessa esteira que Vigotski (1995; 1996; 2001; 2004) sustenta suas investigações sobre o estudo da consciência à luz do materialismo histórico e dialético e, assim, busca estudar sua gênese e desenvolvimento. Portanto, na atividade fundante do ser social, no trabalho, podemos encontrar a raiz de seus estudos sobre o processo de humanização.

Essa categoria ontológica que contempla, intrinsecamente, história e dialética em intensa interação dentro de um mesmo processo, é considerada basilar para se entender o método de investigação de Vigotski. Para Marx (2013, p. 255):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças ao seu próprio domínio.

Nesse ato intencional de intervenção do homem, a natureza não se entrega a ele sem oferecer resistências. Ao superar essas resistências, o homem desenvolve suas faculdades intelectivas (sensações, percepção generalizada, atenção ativa, memória voluntária, sentimentos, formação de conceitos, imaginação etc.) que possibilitam a interpretação ainda mais complexa sobre a natureza para poder atingir seu intento, o de transformá-la. Nesse processo de transformações recíprocas, manifesta-se a dialética numa perspectiva histórica, a processualidade do ser (SAMPAIO, 2013).

Para Marx (2013), entre a natureza a ser transformada e o homem, existem os instrumentos de mediação desta ação, ou seja, os meios de trabalho, em suas palavras:

O meio de trabalho é uma coisa ou complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto de trabalho. Ele utiliza as apropriações mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com seu propósito. (p. 256).

Portanto, no trabalho, o homem se utiliza de instrumentos para agir sobre a natureza. Dessa forma, o instrumento tem a função mediadora na relação entre homem e natureza. Nesse caso, o instrumento é algo que lhe é externo e lhe serve para regular e dirigir sua ação sobre os objetos de trabalho.

Assim como o homem cria instrumentos para mediar sua relação com a natureza com a intenção de orientar seu comportamento rumo a transformá-la, ao mesmo tempo, cria uma série de sistemas artificiais (signos) que servem como meios auxiliares (mediação) para ajudá-lo na realização da atividade, internamente (planejamento – teleologia) e externamente (orientação das ações e operações).

Dessa forma, o signo age como um instrumento para orientar uma atividade psicológica, internamente, analogamente, ao instrumento externo como mediação na atividade de trabalho, em Marx (2013).

A ação intencional do homem sobre a natureza por meio de instrumentos externos – desde o machado mais elementar, na pré-história, até as máquinas mais sofisticadas de extração das riquezas naturais, na contemporaneidade – promoveu no percurso histórico de seu desenvolvimento, transformações em profundidade tanto na natureza como em sua própria consciência.

Portanto, foi da complexificação das relações estabelecidas, no trabalho, entre indivíduo-natureza, indivíduo-indivíduo e indivíduo consigo mesmo que fez surgir novas necessidades e, com isso, novas atividades que se diferenciaram do trabalho (LUKÁCS, 2013).

Nesse processo dialético, as ações do trabalhador, assentadas na materialidade da realidade, subjetivaram-se, historicamente, mediante motivos, interesses, necessidades e objetivos em formas de ideias, representações e de conceitos. Esta descoberta é de Marx e Engels (MARX, 2017; 2013; MARX; ENGELS, 1986), fez parte dos processos investigativos do seu objeto – a sociedade burguesa.

Vigotski (2004; 2001), mais especificamente, debruçou-se na investigação do desenvolvimento do conteúdo que se interpõe, internamente, entre o homem e a natureza que se pretende transformar, qual seja, o desenvolvimento da consciência – das ideias, representações e conceitos que realizam a organização do pensamento na ação teleológica e, continua a interferir e controlar suas condutas nas ações e operações durante o processo de transformação da natureza (LUKÁCS, 2013).

Dessa forma, o instrumento, em Marx (2013) é empregado na ação sobre a natureza (realidade externa) modificando-a guiado pela ação intencional do homem. O signo, por sua vez, é orientado para dentro. É um meio de atividade interna dirigida ao controle do próprio indivíduo, no âmbito psicológico (VIGOTSKI, 1995).

A linguagem, portanto, é um instrumento do pensamento que orienta o psiquismo e o comportamento do indivíduo na interação homem e realidade. Nesse sentido, a função do signo (imagem portadora de significado, palavra, conceito) é a de auxiliar o indivíduo em sua atividade psíquica. Ele se interpõe entre o homem e a realidade orientando seu comportamento em uma atividade intencional.

Assim, o signo tem a função de mediação agindo no interior do psiquismo, modificando-o. Enquanto, o instrumento atua na relação entre o homem e a natureza, de forma externa, transformando-a (VIGOTSKI, 1995; MARTINS, 2013).

Podemos afirmar, segundo o próprio autor (VIGOTSKI, 1995; 2001), que a consciência não se confunde com o psiquismo e não surge, de início, no nascimento do

bebê, mas advém de uma transformação radical no seu desenvolvimento, com o surgimento da fala, na primeira infância (entre 1 a 3 anos).

Vigotski (2001) não deixou de investigar o que antecedeu ao desenvolvimento histórico da consciência, sua gênese, sua pré-história. Estudou o desenvolvimento do psiquismo em toda a sua abrangência, como resultado do entrecruzamento de duas linhas que condicionam o desenvolvimento humano, a biológico, fruto do legado da (filogênese<sup>47</sup>) e a cultural (patrimônio histórico-genérico).

O resultado do encontro dessas duas linhas determina o desenvolvimento cultural de cada bebê que nasce hoje (ontogênese<sup>48</sup>). No entanto, Vigotski (2001) estava interessado, especialmente, na investigação do desenvolvimento das funções psíquicas intrapsicológicas culturais que constituem a consciência humana (atenção voluntária, memória lógica, percepção generalizada, pensamento, linguagem, imaginação, sentimentos, vontade etc.) e suas inter-relações com o desenvolvimento e o controle da conduta (ações e operações).

O estudo da consciência não poderia ser realizado, isolando-a, senão dentro de um sistema de relações envolvendo a atividade humana. Dessa forma, o trabalho, atividade originária do ser social (MARX; ENGELS, 1986), impõe-se como fundamento basilar de compreensão e explicação da constituição do seu objeto de investigação.

Para Vigotski (2001), a análise da unidade Consciência-Atividade, seu desmembramento, levar-nos-á às particularidades que a determinam. Podemos encontrar no trabalho, como um dado ontológico, em sua gênese - os elementos estruturantes da atividade humana que a explicam. Podemos demonstrar essa ideia com um exemplo - o homem antes de usar o arco e a flexa, intencionalmente, para abater sua caça, a fim de satisfazer suas necessidades (comer) extraiu da própria realidade, por meio de suas experiências, os nexos e vínculos entre os objetos (pedra e couro) para construí-lo.

E, antes da primeira mira e tiro em outro objeto real da natureza (a caça – o objeto da atividade), construiu em sua “cabeça” a ação teleológica (generalizações – signos, significados, conceitos). Direcionou sua atenção, percepção, destacou elementos da memória para agir de forma adequada às propriedades dos materiais envolvidos no domínio das ações dirigidas a um fim – no controle da força, proporcionalmente, ao peso do

---

<sup>47</sup> O desenvolvimento da espécie humana - é um processo biológico de evolução das espécies animais que levou ao aparecimento da espécie *Homo Sapien* (VIGOTSKI, 1995).

<sup>48</sup> O desenvolvimento cultural da criança - o desenvolvimento infantil - resultado de dois processos distintos de desenvolvimento psíquico (duas linhas de desenvolvimento, biológica e cultural).

instrumento, à velocidade articulada à mira do tiro, a coordenação motora e equilíbrio suficientes para a realização das ações, bem como às emoções e os sentimentos envolvidos na atividade.

Toda a abrangência e complexidade desse “ato intencional”, na consciência e na realidade objetiva, o domínio do próprio corpo durante o ato, está delimitado por um sistema de signos (ideias, representações, conceito). Essas ações se reproduzem e se complexificam no processo de desenvolvimento histórico da humanidade, gerando novas necessidades e motivos, para além dos elementares - comer, vestir-se, habitar etc. (necessidades de primeira ordem) (MARX; ENGELS, 1986).

Nesta esteira histórica, as relações entre sujeito e objeto, com o outro e consigo mesmo se complexificaram e, com isso, fez-se emergir como consequência do desenvolvimento do trabalho, atividades mais complexas, derivadas do próprio trabalho como - a arte, a ciência, a filosofia, a cultura corporal - jogo, dança, luta, esporte etc. (LUKÁCS, 2013; SAVIANI, 2003).

Uma das singularidades que resultou de uma das formas de atividade da cultura corporal de nosso exemplo, o arco e flexa, portanto, derivada do trabalho, gerada em função de novas necessidades, surgiu para a satisfação de necessidades e de motivos culturais e não, somente, como outrora, em sua origem, para satisfação de necessidades da barriga (MARX, 2013; LEONTIEV, 2021). Que, neste sentido, são fundamentais para o processo de desenvolvimento da consciência.

Ao desmembrarmos, na análise, a atividade ontológica, o trabalho, identificamos as raízes dos elementos estruturantes e essenciais de toda e qualquer atividade humana: a necessidade, o objeto da atividade, os meios de sua realização – ações e operações com o uso de instrumentos –, e as finalidades (LEONTIEV, 2004; 2021). Todo esse arsenal categorial já estava objetivado em Marx (1982; 2017; 2013) e em Marx e Engels (1986).

Vigotski (2004; 1995; 2001), investigou este sistema (material e ideativo), em movimento, e tomou como seu objeto de estudo, como já dissemos, uma das estruturas desveladas na ontologia marxiana (MARX, 2017; 2013; 1982), a consciência; cuja função é reproduzir, idealmente, o movimento do real em categorias reflexivas, sistematizadas em forma de conceitos (MARX, 1982; NETO, 2010). A formação de conceitos é uma das funções da consciência - já era uma elaboração marxiana (MARX, 1982; NETO, 2010).

Foi, especialmente, esta categoria, um dos pontos centrais do estudo de Vigotski (1995, 2001) – uma das particularidades da consciência, uma função psíquica cultural que foi, profundamente, estudada por ele, como vimos, no capítulo anterior.

O reflexo psíquico dos objetos e dos fenômenos da realidade objetiva são organizadas e ordenadas, no pensamento por meio de conceitos, de significados (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 2004; MARTINS, 2013).

Após essa demonstração que estabeleceu relações entre o conceito e a atividade humana, especialmente, as atividades da cultura corporal, cabe-nos agora situar o nosso objeto “o autismo” e o “Brincar” na concepção pedagógica da educação física que tem como objeto de ensino, a cultura corporal – A concepção crítico-superadora que, ao mesmo tempo, apropriou-se dos fundamentos da Teoria Histórico-cultural<sup>49</sup>.

### **O autismo e o brincar na perspectiva da concepção crítico-superadora e o estabelecimento de relações com a Teoria Histórico-Cultural**

A brincadeira não é trabalho, como já demonstramos, mas uma atividade derivada dele, assim como a arte, a filosofia, a ciência. Neste caso, o brincar ou o jogo é uma das manifestações da cultura corporal - o objeto de ensino da Educação Física Crítico-superadora. A cultura corporal se materializa, como já dissemos, em distintas formas de atividade - além do brincar, o esporte, as lutas, a ginástica, a dança entre outras formas.

Voltando ao nosso primeiro exemplo de atividade humana, o homem construiu, inicialmente, o arco e a flexa - para satisfazer uma necessidade de primeira ordem - para sobreviver (caçar para alimentar-se) e produzir a sua própria vida (MARX; ENGELS, 1986). Porém, no decurso do seu processo metabólico com a natureza, outras necessidades e novos motivos surgiram. Dessa forma, a atividade com o uso do arco e da flexa, passou, também, a servir a novas necessidades, àquelas que também “agradam à consciência” (o lúdico, o artístico, o estético, o agonístico entre outros). É dessa processualidade histórica que, a nosso ver, o Coletivo de Autores forjou o conceito de cultura corporal:

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são **representações, ideias, conceitos** produzidos pela consciência social e que chamaremos de “**significações objetivas**”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 62, grifos nossos).

O conceito de cultura corporal engendra uma multiplicidade de relações estabelecidas no breve excerto, acima, quando imbrica a apropriação da cultura corporal à consciência social, às significações objetivas, à realidade da vida e do mundo do sujeito.

---

<sup>49</sup> Investigamos a apropriação da perspectiva Histórico-Cultural pela concepção pedagógica Crítico-Superadora da educação física. Ver em Sampaio (2013).

A dialética entre apropriação cultural e a formação da subjetividade engendra relações mais amplas que sustentam a materialidade desse conceito. Percebemo-lo como uma Unidade implicada por determinações diversas, envolvendo indivíduo e sociedade, escola e sociedade, escola e educação física, currículo e formação humana, ensino e aprendizagem, pedagogia e psicologia, sujeito e objeto, conteúdo e consciência, materialidade e ideação, singularidade e universalidade. Essas relações podem ser verificadas no próprio texto que inaugura a obra “Metodologia de Ensino de Educação Física” em 1992 – (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Podemos destacar algumas, a seguir.

A concepção crítico-superadora foi a primeira a discutir no campo da Educação Física Escolar um posicionamento político por parte do professor, direcionado à classe trabalhadora. Tendo em vista essa postura, a Educação Física deve ser ministrada como uma disciplina que atenda aos interesses e às necessidades dos estudantes em uma perspectiva de superação da forma como esta sociedade está organizada, como os próprios autores colocam, “uma pedagogia emergente que busca responder a determinados interesses de classe, denominado aqui de crítico-superadora” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27). Para isso, é necessário que a escolha e a organização dos conteúdos estejam comprometidas com valores sociais, tendo uma função social consciente e contundente.

Como se observa, os interesses de classes são diferentes e antagônicos. Neste sentido, em uma sociedade de classes é impossível que todos os indivíduos busquem objetivos comuns. A função social transformadora do ensino é desvelar essa realidade. É, pois, por meio da apropriação do conhecimento científico que o sujeito adquire a possibilidade de constatar, compreender e explicar a realidade de forma fidedigna. (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

No que se refere, mais especificamente ao currículo, os autores asseveram a importância de se construir uma teoria sobre currículo que implique a constituição de uma consciência crítica dos alunos, que os façam pensar sobre a realidade social desenvolvendo determinada lógica, a lógica dialética, e para desenvolvê-la, necessariamente, teria que se apropriar do conhecimento científico (COLETIVOS DE AUTORES, 2009).

Assim, a nosso ver, neste princípio, articula-se uma perspectiva de ensino e outra de desenvolvimento humano. De ensino quando, reafirma que “a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica” (COLETIVO DE AUTORS, 2009, p. 29), qual seja,

por meio do conhecimento científico. E de desenvolvimento, quando se refere a desenvolver determinada lógica no pensamento.

Essa lógica de pensamento (pensamento por conceitos verdadeiros) é a única que poderia apreender, a depender das condições objetivas do sujeito, a realidade como uma totalidade, com seus nexos e vínculos internos, sua essência, fruto de múltiplas determinações.

O texto apresenta sua proposta de currículo ampliado, e parte de uma concepção que apresenta ao aluno um projeto de escolarização, ou seja, nas palavras do coletivo “o currículo representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, pp. 28-29). O Coletivo de Autores baseia-se, fundamentalmente, nas concepções teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, quando confronta o conhecimento científico com o cotidiano e focam suas análises por diversas vezes, durante todo o texto no compromisso da escola em formar uma determinada estrutura de pensamento capaz de apreender, rigorosamente, em suas máximas possibilidades, a realidade objetiva.

A constituição dessa forma de pensamento, referenciada no coletivo de autores, só será possível de ser alcançada por processos que não são naturais, mas, pelo contrário, objeto da criação humana, quais sejam, os conhecimentos científicos. Percebe-se, nitidamente, a apropriação dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica pela Concepção Crítico-Superadora da Educação Física, como estamos demonstrando.

O Coletivo de Autores (2009) apoia-se em Vigotski (2001) quando explica por meio dos ciclos de escolarização a periodização das distintas formas de apreensão da realidade, pela consciência (pensamento sincrético, pensamento por complexos, pseudoconceitos e os conceitos verdadeiros). Tal apreensão se realiza condicionada ao desenvolvimento de um sistema interfuncional intrapsicológico (sensações, percepção generalizada, memória lógica, pensamento, formação de conceitos, imaginação, emoções, sentimentos, vontade etc.), integrado ao desenvolvimento das condutas culturais (ações e operações - andar, correr, saltar, chutar, arremessar etc.).

Vigotski (2001) postula que a forma de pensamento mais desenvolvida, o pensamento por conceito, está diretamente condicionado e dependente de um tipo de organização e sistematização de conhecimentos, que se materializa por meio de relações hierárquicas de conceitos – os sistemas conceituais.

Saviani (2003) elabora a mesma relação entre a consciência crítica e sua constituição condicionada, não por qualquer tipo de saber, mas pelo saber sistematizado oriundo das formas mais desenvolvidas do conhecimento elaborado pela humanidade em suas distintas formas de expressão – arte, ciência, filosofia e outras. E, Saviani, continua: Existe um lugar privilegiado para a assimilação do saber sistematizado que tem a função de transmiti-lo a cada indivíduo singular – a escola.

[...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos instrumentos desse saber. As atividades da escola básica, devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2003, p. 15).

É nesta relação entre currículo e desenvolvimento de um pensamento lógico que se constata a interdependência entre a pedagogia histórico-crítica e a Teoria Histórico-cultural. Ambas as concepções, fundamentam-se no materialismo histórico-dialético cuja demonstração está explicitada nos textos clássicos dos autores que fundaram essas concepções (SAVIANI, 2003; VIGOTSKI, 2001; 2004).

Esta pedagogia crítica ao tratar do ensino, vincula-o ao desenvolvimento da consciência e a teoria psicológica ao tratar do desenvolvimento da consciência, articula-o ao ensino (MARTINS, 2013; DUARTE, 1996, 1999).

O Coletivo de Autores (2009) explicita a indissociabilidade entre o conteúdo (conhecimento científico, em uma perspectiva curricular ampliada) e o destinatário (quem apreende a realidade complexa e contraditória). E, ainda, propõe uma determinada forma de apreensão do conhecimento, por meio dos ciclos de escolarização que se fundamentam na construção espiralada de conceitos, na perspectiva histórico-cultural. Porém, alerta-nos, afirmando que:

[...] A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual. (p. 29).

Aqui, em sua concepção de currículo, o Coletivo de Autores antecipa, no geral, a indissociabilidade entre o conteúdo, a forma e o destinatário que já estava consignada na obra clássica de Saviani (2003) “Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações, quando o autor formula uma síntese que se tornou clássica “Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação”. Para ele, o trabalho educativo é:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade, que é produzida histórica e coletivamente

pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à **identificação dos elementos culturais** que **precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos** e de outro lado e, concomitantemente, à descoberta das **formas mais adequadas para atingir esse objetivo**. (SAVIANI, 2003, p. 13, os grifos nossos).

Fizemos os destaques na citação de Saviani, em negrito, para pontuar na sequência das três frases negritadas como já estão consignados os três elementos estruturantes que garantem o processo de transmissão-assimilação do conhecimento – o ensino (“ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade”), o seu objeto de ensino, os conteúdos (“à identificação dos elementos culturais”) e o destinatário – aluno (“precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos”) e, por último, a forma (“formas mais adequadas para atingir esse objetivo”).

Esta tríade, presente, também, na obra do Coletivo de Autores (2009), obviamente, não estava ainda, suficientemente, saturada de determinações como, atualmente, está, por meio de uma sistematização realizada depois de quase duas décadas, por Martins (2013). A autora demonstra as relações estabelecidas na tríade por dentro da obra: O ensino escolar e o desenvolvimento do pensamento: aproximações entre a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural.

Portanto, há, somente, uma teoria com fundamentos psicológicos no Brasil capaz de estabelecer nexos com a pedagogia histórico-crítica, qual seja, a Teoria Histórico-Cultural<sup>50</sup>. O Coletivo de Autores, portanto, apropriou-se, em suas formulações teórico-metodológicas de ambas as abordagens. É o que estamos demonstrando, por dentro de seu sistema conceitual<sup>51</sup>.

A concepção pedagógica da educação física crítico-superadora cujo seu objeto de ensino é a cultura corporal, manifesta-se por meio de suas particularidades – jogo, esporte, dança, lutas, ginástica entre e outras.

Assim, podemos analisar o conceito de cultura corporal como Unidade contraditória que embrica tanto aspectos do ensino como do desenvolvimento humano. Partiremos do suposto já demonstrado, anteriormente, segundo o qual as distintas manifestações da a cultura corporal – jogo, esporte, dança, ginástica etc. são formas de

---

<sup>50</sup> Essas relações estabelecidas entre a pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural estão, suficientemente, demonstradas em Martins (2013) e Galvão; Lavoura; Martins, (2019).

<sup>51</sup> O estabelecimento dessas relações foi também investigado por mim, em minha dissertação de mestrado (SAMPAIO, 2013).

atividades humanas. O termo *significações objetivas*, tem suas origens nas elaborações de Vigotski (2001), mas que foram apropriadas por Leontiev (2004, 2021) e é parte da edificação de sua teoria da atividade.

O próprio Coletivo de Autores nos confirma essa ideia, extraindo reflexões do conceito de significações do livro clássico de Leontiev (2021) “Atividade, Consciência, Personalidade”:

[...] as significações não são eleitas peio homem, elas penetram as relações com as pessoas que formam sua esfera de comunicações reais. Isso quer dizer que o aluno atribui um sentido próprio às atividades que o professor lhe propõe. Mas essas atividades têm uma significação dada socialmente, e nem sempre coincide com a expectativa do aluno (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 62).

Assim, a apropriação das particularidades da Cultura Corporal - jogo, dança, lutas, ginástica etc. – configuram-se em construção de sentidos diversos em cada indivíduo singular, diferentemente, da forma com a qual o professor lhes atribui sentido. Entre professor e aluno, as significações objetivas – ideias, representações, conceitos - são o elo de comunicação e diálogo entre ambos, são referências da universalidade, porém, com graus distintos de profundidade de compreensão e interpretação dessas formas de atividades, assim como estudamos no capítulo anterior.

O grau de profundidade, refere-se à apreensão pelo pensamento e compreensão dos vínculos internos e nexos que estabelecem essas atividades com outros complexos da sociedade – econômico, social, cultural etc. (VIGOTSKI, 2001; COLETIVO DE AUTORES, 2009). Percebe-se, dessa forma, a estreita vinculação estabelecida pelo Coletivo de Autores entre as formas de atividades da cultura corporal e a construção de sentidos, de ideias, de conceitos, e da linguagem dos sujeitos no processo de apropriação dessas formas culturais.

Esse nexo, faz-se possível pela via dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. O estudo sobre a formação de conceitos que realizamos nos auxiliou a determinar mais a relação entre nosso objeto de estudo “O autismo e o brincar” e a concepção crítico-superadora. Veremos como o termo significação é uma questão da linguagem, da palavra, do conceito, como já dissemos, anteriormente. A significação organiza e ordena os objetos e fenômenos da realidade objetiva, internamente e, externamente.

A significação é generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente, a palavra ou uma locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência da prática social da humanidade (LEONTIEV, 2004, p. 100).

A generalização permite ao sujeito conhecer os objetos e fenômenos da realidade (natural e social) e intervir sobre eles. Permite-lhe organizar-se e orientar-se diante dessa mesma realidade, comunicar-se com o outro, e ter o domínio de sua própria conduta (VIGOTSKI, 2001). Isso implica dizer que uma complicação no desenvolvimento da linguagem, pode se materializar, na criança, em limitações de suas funções como na designação de objetos, na comunicação com o outro, em processos de generalização e no controle de sua própria conduta nas distintas formas de atividades da cultura corporal – Brincadeira, Jogo, Dança, Esporte, ginástica entre outras.

Ou seja, se a criança autista apresenta desenvolvimento insuficiente nas funções psicológicas superiores, especialmente, na linguagem e formação de conceitos, obviamente, apresentará dificuldade no domínio do seu próprio corpo nas relações com os objetos e fenômenos que engendram ações e operações das diversas formas de atividades da cultura corporal.

Dessa forma, há possibilidades de essa complicação repercutir na realização das diversas atividades humanas, internamente e externamente. Uma vez que as diversas manifestações da cultura corporal são relações sociais condensadas, ou seja, são atividades humanas e se realizam para satisfação de necessidades, neste caso, necessidades culturais que se orientam por motivos produzidos nas relações sociais que se subjetivam na consciência do indivíduo (lúdico, agonístico, estético, artístico etc.).

Podemos avaliar esses elementos estruturantes em plena conexão com os meios de realização da atividade - internamente (as significações) e externamente (operações com instrumentos – chutar uma bola, equilibrar-se sobre uma rampa, arremessar um disco). Neste caso, confirmando o que já dissemos, anteriormente, mas, agora, de forma mais determinada: crianças autistas que apresentam o desenvolvimento insuficiente das funções psicológicas culturais, sobretudo da linguagem (sistema de signos), possivelmente, apresentarão dificuldades de apropriação e de exteriorização dos fundamentos das diversas formas de atividades da cultura corporal (saltar, rolar, girar, escalar etc.).

Essa compreensão ficará mais nítida quando na análise das observações que realizamos em nosso estudo de um caso que apresentaremos no próximo capítulo.

Nascimento (2022), investigou o conceito de cultura corporal na obra Coletivos e Autores e discutiu, especialmente, quatro sentidos de sua expressão: 1. Como área de conhecimento; 2. Como objeto de ensino; 3. Como expressão corporal / linguagem e 4. Como significados específicos das atividades da cultura corporal. Para a autora, esses quatro sentidos estão inter-relacionados. Sendo, notadamente, “os significados específicos

da cultura corporal” o sentido que mais nos interessa e que nos tem guiado em nossa análise e elaboração de sínteses que envolvem o brincar em crianças com autismo.

Para Nascimento (2022), os significados específicos das atividades da cultura corporal são os conteúdos que devemos identificar e sistematizar em cada uma de suas manifestações – jogo/brincadeira, esporte, dança, ginástica entre outras. São esses conteúdos – objetos de cada uma dessas atividades – e, ao mesmo tempo, objetos do planejamento de ensino do professor. A nosso ver, são elementos da prática pedagógica passíveis de serem avaliados durante as ações e operações com os objetos específicos da atividade em movimento. Vamos exemplificar essas relações por meio de uma reflexão envolvendo um fundamento de uma das atividades da cultura corporal, o passe no futebol.

As ações e operações realizadas pela criança tendo em vista esse fundamento, o passe de futebol, são relativas a uma determinada forma de atividade da cultura corporal, delimitada por conceitos específicos relativos a uma técnica singular que é diferente da técnica do passe do basquetebol e do voleibol; a bola de futebol tem um determinado peso e tamanho característico dessa atividade, as regras e táticas são específicas dessa forma de atividade.

O ensino forma e delimita esses significados específicos na práxis pedagógica. É, portanto, a materialidade da relação professor-aluno e o objeto de ensino (fundamentos técnicos do futebol – ações e operações) que constroem os conceitos. Os conceitos delimitam as ações teleológicas e as operações do jogador com a bola, conforme determinadas regras, previamente, estabelecidas. Há estruturas generalizantes (formas de pensamento) na consciência do jogador que garantem a realização de sua atividade e, ao mesmo tempo, são constituídas e complexificadas pela experiência com os objetos e fenômenos da realidade objetiva.

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim, a “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles. Assim, o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, uma relação entre sentido subjetivo e significação. (LEONTIEV, 2004, p. 100).

Partindo desse suposto, o significado está posto na realidade antes mesmo de a criança concebê-lo, internamente. A significação pertence ao universal, ao mundo objetivo. Sua internalização, resulta de tensões entre o mundo externo (particularidades) e o interno

(singularidades). O resultado é a constituição do sentido subjetivo. Mesmo assim, ele não perde o nexos com a significado (universalidade). Ou seja, as significações objetivas ao serem internalizadas pela criança e pelo adulto, provocam a constituição de distintos sentidos em cada um.

Nesse contexto, criança e adultos podem jogar futebol, assistir a um jogo, porém suas estruturas internas de generalização, seus modos de operar com a palavra e com os objetos da atividade se revelam distintos (VIGOTSKI, 2001). Por exemplo, a criança pode estar apreendendo a realidade que envolve os nexos e os vínculos entre os objetos e fenômenos do futebol por uma forma de pensamento ainda prisioneira da experiência sensorial (pensamento por complexos) e o professor estar apreendendo esta mesma realidade, interpretando-a, explicando-a, por meio de estruturas generalizantes mais complexas, obviamente, pelo pensamento por conceitos.

São dessas bases, da concepção ontológica de trabalho em Marx e Engels (1986; 2013) e da forma com a qual Vigotski (2008; 1995; 1996; 2001) já operava com elementos da estrutura da atividade, que Leontiev (2004; 2021)<sup>52</sup> se fundamenta para elaborar os supostos teórico-metodológicos que explicam sua teoria da atividade, colocando-a no centro da investigação de totalidade que envolve o desenvolvimento da consciência e da personalidade.

Nesse sentido, a atividade é concebida pelo autor como modo e meio de relação entre o homem e a realidade objetiva (LEONTIEV, 2017; 2004; 2021). Essa maneira de conceber a atividade, em movimento, possibilita-nos, como já dissemos, investigar seus processos internos, seus conteúdos, por meio da análise de seus componentes estruturantes – motivo (conteúdo), necessidades, finalidades, ações e operações.

Leontiev (2004; 2021) nos alerta que para acessar os conteúdos da atividade e analisá-los, deve-se compreender as relações entre necessidade e objeto da atividade (os motivos – os conteúdos) e os meios pelos quais a atividade se realiza – as ações e operações. O motivo da atividade se revela no encontro entre a necessidade e seu objeto de satisfação (LEONTIEV, 2017).

---

<sup>52</sup> O próprio Leontiev historiciza o processo de apropriação da concepção de trabalho em Marx, pela psicologia soviética, em torno da década de 1930. Esclarece como elementos estruturantes da atividade se inseriram como bases para o estudo do psiquismo humano. Entre outros pesquisadores da época, Leontiev coloca Vigotski no centro desse movimento. Vigotski já operava com os elementos estruturantes da atividade fundado em Marx (2013), no estudo seu objeto – o psiquismo articulado às condutas humanas –, especialmente, quando estudou a brincadeira, a formação de conceitos, a vontade entre outras funções. Ou seja, não houve uma apropriação apenas de Marx por Leontiev para sua sistematização da teoria da atividade, reconhecidamente, mais elaborada. Ver mais, em Leontiev (2021).

Em síntese, as formas de atividade da cultura corporal de nossos exemplos, o arco e flexa e o futebol, portanto, derivadas do trabalho, geradas em função de novas necessidades, surgiu para a satisfação de necessidades e de motivos culturais (LEONTIEV, 2021), – não mais, como outrora, para satisfação de necessidades da barriga (MARX, 2013). Que, neste sentido, são fundamentais para o processo de desenvolvimento da consciência.

É nesse contexto que se insere o nosso objeto de investigação “O autismo e o brincar: Uma perspectiva Histórico-Cultural. Portanto, o que pretendemos investigar se localiza no interior do sistema conceitual que imbrica duas concepções críticas – uma de ensino (concepção crítico-superadora) a outra de desenvolvimento humano (Teoria Histórico-Cultural). Em consequência disso, compreendemos que não seria possível estudar o autismo e o brincar, no âmbito da educação física, sem nos remetermos ao seu objeto de ensino, a cultura corporal.

Obviamente, entendendo que não se pode isolar este estudo de seus estabelecimentos de relações, seus nexos e vínculos reais com outros sistemas conceituais. Entendemos que o ensino implica, necessariamente, de forma implícita ou explícita, o estabelecimento de relações com uma teoria do desenvolvimento humano, e vice-versa (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Nesse sentido, o brincar de crianças com autismo considerado por nós como uma atividade humana, factível de ser investigada em movimento, ou seja, durante o ato de interação da criança com o mundo dos outros e com o mundo dos objetos específicos dessa atividade.

O que fizemos até este momento? Inserimos o nosso objeto de estudo dentro de um sistema conceitual que reproduz idealmente seu movimento real na realidade objetiva, envolvendo uma concepção pedagógica (crítico-superadora da educação física), que se fundamenta teórico-metodologicamente na pedagogia histórico-crítica (propõe um método de intervenção) e na Teoria Histórico-cultural (concepção de desenvolvimento humano).

Ou de outro modo, o sujeito do nosso objeto de estudo, a criança autista brinca, relaciona-se com seus pares nestes momentos, mas questionamos - como acontece essa atividade, levando-se em conta que as nossas crianças apresentam dificuldades de linguagem que reverbera diretamente em seus processos comunicativos e, portanto, nas significações objetivas responsáveis pela planificação das ações e orientação das operações que sustentam a realização desta atividade?

Nossa investigação de crianças com autismo se sustenta na análise dos elementos estruturantes da atividade brincante já investigadas por Vigotski (2008), Leontiev (2010a) e Elkonin (2009). Portanto, os supostos teórico-metodológicos mais específicos de nossa investigação, serão expostos a seguir.

### **Análise dos conteúdos da brincadeira sob a lógica da Teoria Histórico-Cultural**

A tarefa do investigador não deve se resumir em explicar simplesmente a brincadeira ou qualquer outra atividade partindo apenas das atividades mentais da criança já formadas, mas, ao mesmo tempo, compreender à luz da gênese e do desenvolvimento da própria brincadeira os processos psíquicos que surgem na criança durante o período em que essa é a atividade principal (LEONTIEV, 2010a).

Para o autor, em seu texto clássico “os princípios da brincadeira pré-escolar”, brinda-nos com a análise da brincadeira, fazendo uso dos elementos estruturantes de sua teoria da atividade (necessidades, motivos, ações, operações e objetivo). É nítido em suas análises, o movimento dialético do seu pensamento exteriorizado na forma como expõe os relacionamentos da criança com os objetos e com seus pares na brincadeira.

Leontiev (2010a) demonstra como ocorre os deslocamentos de motivos da atividade da criança entre as fases essenciais do seu desenvolvimento infantil, que perpassam a atividade brincadeira – o que a antecede, seu surgimento, sua manutenção na idade pré-escolar e a sua mudança de estrutura para dar origem à atividade de maior complexidade que a sucederá – a atividade de estudo, no ensino fundamental. Nesse percurso, o autor ilumina nosso caminho investigativo: o autismo e o brincar: uma perspectiva Histórico-Cultural.

Não nos ativemos apenas nas elaborações de Leontiev para construir esse percurso que servirá de base para a construção de nossos dados na investigação e para realizar nossas análises. Fomos às fontes que o embasaram e extraímos fundamentos teóricos e metodológicos também dos estudos Vigotski (1996; 2004; 1995; 2001) e de Elkonin (1987; 2009).

Estas bases teórico-metodológicas nos serviram de referência para a análise da atividade de crianças com autismo em momentos brincantes, fez-nos entender com maior rigor e profundidade como essas crianças se relacionam com os objetos e pessoas, durante processos interventivos e inferimos sobre suas estruturas de pensamento (sincrético, por complexos e por conceitos).

E, dessa forma, fez-nos, ao mesmo tempo, identificarmos indícios exteriorizados em suas ações e operações que nos possibilitaram afirmar se estavam ou não realizando uma atividade brincante, e como o faziam. Para essas análises, foi de fundamental importância a compreensão dos processos que fazem mover a atividade humana brincante da criança – suas necessidades, seus motivos, interesses, suas ações, operações, seus objetivos.

Durante nossa exposição do percurso metodológico no qual inserimos nosso objeto de investigação “o autismo e do brincar”, não vamos trabalhar com definições. Os elementos estruturantes e essenciais que sustentam a análise da atividade estarão expostos no próprio processo de análise da realização da brincadeira, nos exemplos interpretados e explicados por Leontiev (2010a; 2004). Essa forma com a qual o autor analisa a atividade brincante, serviu de base para o estudo da atividade da criança autista que será investigada por nós mais adiante.

O autor, destaca a importância de estudarmos a brincadeira de forma concreta, buscando descobrir o que é específico em cada estágio de seu desenvolvimento (na idade pré-escolar e na idade escolar), incluindo aspectos do estágio de desenvolvimento anterior, no qual a atividade principal é a atividade manipulatória objetal, onde surgem os primeiros indícios da brincadeira. Precisamos procurar os traços que as qualificam. É necessário que se investigue as leis da atividade e de seu desenvolvimento. Para uma criança na primeira infância que manipula cubos de madeira, o alvo da atividade “não consiste em construir uma estrutura, mas em fazer, isto é, no conteúdo da própria ação” (LEONTIEV, 2010a, p. 123). Essa lei serve também para a brincadeiras de faz de conta e para o jogo com regras explícitas, na idade escolar. Para Leontiev, o motivo deste jogo é “competir, não vencer” (p. 123).

Há jogos que surgem pontualmente na vida da criança e depois se vão, há outros que se mantêm e se tornam tradicionais. Há jogos que se originaram a centenas de anos e que conservam o seu núcleo, sofrendo alterações, como é o caso da amarelinha. A amarelinha é um clássico, assim como o é a brincadeira de cavalgar com um cabo de vassoura (LEONTIEV, 2010a). Leontiev faz um destaque à brincadeira de cavalinho de pau e se propõe a analisá-la.

A primeira questão a ser levantada é: por que a criança empreende tanta energia a dar voltas montada em um cavalo de pau e não em outra atividade? À primeira vista, pode-se explicar a atividade de uma forma bem simples, qual seja, *a criança dá voltas montada sobre um pau como se estivesse cavalgado sobre um cavalo para se divertir. Ela*

*imagina que o pau seja um cavalo real e dessa forma galopa.* Essa interpretação é falsa e infundada. Primeiro, porque parte de processos de desenvolvimento do pensamento da criança já consolidado. A análise da atividade deve partir do sentido contrário, ou seja, da própria atividade da criança em movimento, nas condições objetivas nas quais ela se realiza. Isto é:

deveria começar por examinar a real atividade da criança para, com isto, compreender as mudanças correspondentes em sua consciência, e só então descobrir o efeito contrário desta consciência, agora modificada, no desenvolvimento posterior da atividade (LEONTIEV, 2010a, p. 126).

Essa inversão no processo de análise põe em relevo a práxis no processo investigativo, ou seja, é da própria atividade em seu movimento real de mediação entre o sujeito e a realidade que se deve partir a análise, das condições objetivas na qual a criança realiza a atividade. No nosso caso, “a criança autista no contexto da brincadeira”, as ações e operações que ela realiza são o objeto de nossa análise, porém, ao mesmo tempo, temos que estar enriquecidos com o arsenal categorial já produzido sobre a gênese e desenvolvimento da atividade que se quer analisar.

Dessa forma, podemos capturar as especificidades da criança, suas potencialidades e limitações no próprio ato de realização das ações e das operações que movimentam a atividade no contexto no qual ela se desenvolve.

Leontiev (2010a) nos brinda com um exemplo de análise de uma brincadeira clássica, quando a criança brinca de “cavalinho de pau”. Não há no exemplo uma criança concreta e sim uma exposição categorial de uma atividade generalizada. O autor nos revela seu método de análise que, para nós, que estudamos o autismo, é um excelente referencial para implementarmos a nossa análise específica. O autor faz uso dos elementos estruturantes, essenciais, da atividade humana (necessidades, motivos, ações, operações, objetivos).

O pressuposto inicial é que uma atividade se realiza para satisfazer necessidades, porém, é necessário a existência de um motivo que a guiará, mesmo que esse motivo, à princípio, seja não consciente. Assim, a atividade brincar de cavalinho (cavalgar sobre um pau ou um cabo de vassoura) surge não apenas da necessidade de manipulação do objeto, de conhecer suas propriedades físicas, a sua função, mas, principalmente, de ampliar seu conhecimento sobre a realidade objetiva, motivada pelas relações sociais dos adultos - de agir como eles em suas atividades reais (na família, no trabalho, no lazer etc.). Assim, há o encontro da necessidade com seu objeto de satisfação - o objeto da atividade,

seu conteúdo (o motivo). Nesse sentido, surge na relação criança – meio, uma contradição:

[...] ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras. (LEONTIEV, 2010a, p. 127).

Outro pressuposto importante para análise e que o alvo dessa atividade não é montar em um objeto qualquer, é montar em um cavalo. Essa é a atividade. Porém, as ações se realizam em condições objetivas por meio de operações (esse é um traço essencial de qualquer atividade – as operações são a condição na qual se realizam as ações). Aqui, ocorre algo muito interessante, as ações são montar o cavalo (um objeto ausente – o cavalo real) e as operações são o montar no pau (objeto real) e cavalgar.

Para Elkonin (2009), uma ação lúdica é a condição essencial para que uma brincadeira se realize, trata-se realmente de uma atividade interna impulsionada externamente pelas operações com o pau, na qual a criança deve ter um relativo domínio sobre o signo (imagens, palavra, ideias, conceito), pois na atividade interna, a imaginação, passará a ter um certo domínio sobre as operações que se realizarão externamente com o uso do pau (objeto pivô – que sustenta a flexibilização entre a palavra e o objeto).

E preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela. (LEONTIEV, 2010a, p. 127).

O significado do pau permanece, objetivamente; a criança conhece suas propriedades e sua função, porém, o conteúdo interno do seu significado, o sentido, se descola do seu significado. A criança passa a agir conforme a ação de cavalgar (ação real); seu corpo, gestualmente, assume a forma de um cavaleiro. O pau, continua o pau e foi o ponto de apoio (objeto pivô) para que essa substituição viesse a ocorrer no imaginário da criança, ou seja, é a materialidade das operações com o pau que geram a possibilidade dos processos imaginativos (a substituição de pau para cavalo real).

O conteúdo do processo da brincadeira apresentado pela análise psicológica, aquilo que chamamos ação, é assim a ação *real* para a criança, que a tira da vida real. Assim sendo, ela não é nunca enquadrada arbitrariamente; ela não é fantástica. O que a distingue de uma ação que não constitui uma brincadeira é apenas sua motivação, i. e., a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado. (LEONTIEV, 2010a, p. 126).

Assim, temos um referencial teórico para análise do brincar, ou seja, no caso do brincar de cavalinho, as operações da criança (montar no pau e cavalgar) nos revela seu processo interno se objetivando. Mesmo que ela não exteriorize por palavras suas emoções, seus sentimentos, suas relações com os objetos e colegas, na brincadeira, inca, podemos extrair de sua gestualidade (sínica) elementos que nos faça inferir sobre seus processos internos de pensamento (imaginação). Por exemplo, uma criança autista que exhibe muitas dificuldades em exteriorizar-se pela oralidade, que, inclusive, não se faz compreender-se pela fala, ao realizar a brincadeira exteriorizando-se por meio dos gestos (segurar o pau com uma das mãos, elevar uma das pernas para montar sobre o pau, sair a cavalgar e se emocionar) nos garante que há atividade interna com o uso do signo de forma organizada e que suas ações prosseguem orientadas pela atividade psíquica. Ou seja, podemos acessar a atividade interna (teleológica) pela análise da atividade externa (as operações da criança com o objeto).

Diante de nossa reflexão até este momento, Leontiev (2010<sup>a</sup>), realiza uma bela síntese, ao levantar uma questão: O que reflete realmente a consciência da criança que brinca?

há a imagem do objeto da ação, mas não há nada de fantástico nela; a criança imagina o cavalo de forma muito adequada. Portanto, nas *premissas* psicológicas do jogo *não há elementos fantásticos*. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária. (p. 127).

Partindo da análise do brincar de cavalinho de pau, Leontiev (2010a) elabora outra síntese sobre a imaginação, respondendo à questão sobre o que leva uma criança a transformar um pedaço de pau em um cavalo ou como surge a imaginação na brincadeira? O autor distingue dois aspectos da atividade que respondem a esta questão:

Há a ação que surge como um processo dirigido a um objetivo reconhecido em conexão com um motivo definitivo; este é o aspecto da atividade interiormente associado com a "unidade" da consciência, que nós designamos pelo termo "sentido da personalidade" e distinguimos o conteúdo ou aspecto da ação que corresponde a suas condições; esta é a operação. Uma "unidade" singular da consciência, isto é, o **significado**, está também associado a este conteúdo da atividade. (p. 127).

Aqui, temos elementos importantes para avaliar o conteúdo da atividade, neste caso, as ações que se coadunam com o motivo da atividade (ação de montar o cavalo real). O que vemos são as operações – a criança sobre o pau, porém, a gestualidade é

sígnica, o corpo da criança nos revela seus processos internos em movimento, a forma como a criança molda o corpo montado sobre o pau nos revela o sentido da atividade que é internamente conduzido pela criança.

Estabelecendo mediações com a sala de aula, podemos vislumbrar três situações concretas: a primeira, a criança participa de toda a construção coletiva preliminares da brincadeira (incitação do professor para a ocorrência do tema lúdico “cavalgar”, com discussões envolvendo todos os alunos), porém no ato da realização da atividade, mesmo demonstrando interesse, ao pegar no pau (objeto pivô), a criança pode não montar no pau, mas explorar suas possibilidades sensorio-motoras e ficar o manipulando de diversas maneiras como batê-lo no chão várias vezes ou lança-lo ao ar, demonstrando um certo conforto e prazer com esta atividade, enquanto as outras crianças demonstram por meio de gestos e fala que estão realizando o processo de substituição de um objeto por outro, no imaginário. O que nos revela essa situação?

A nosso ver, essa situação, que inclusive, ocorreu em nossa prática pedagógica, é a demonstração do fortalecimento da tese materialista-dialética sobre a análise da atividade, qual seja, que a teoria – as categorias de análise da atividade da criança, durante a análise não podem “encamisar”, “enquadrar” as relações concretas que a criança estabelece com os objetos e com as pessoas na realização de sua própria atividade, ou seja, é na situação concreta que deve partir a análise, levando-se em conta as descobertas realizadas até o momento sobre a atividade humana – seus traços essenciais. Isso não implica em dizer que as ações e operações dos seus pares quando brincam não interfiram na atividade da criança que não ascende naquele momento a abstrações que a permitam brincar.

Não podemos nos esquecer que há um sistema de atividades em relações, uma coletividade. Porém, temos que partir do princípio segundo o qual um grupo de criança, é sempre composto pela heterogeneidade, tendo ou não a inclusão de pessoas com deficiência.

É plausível que em uma proposta de brincadeira de papéis, coordenada pela professora, algumas crianças do coletivo não realizem sua atividade guiado pelo mesmo motivo que guia a atividade dos seus colegas.

A criança pode estar realizando ações e operações para satisfazer outras necessidades que não tem a ver, no momento, com o objeto da atividade brincante (motivo). Ou seja, é provável que as formas de pensamento da criança não a possibilitaram ascender à abstração necessária para a realização da brincadeira, mas está

em processo. Levando-se em conta que é a atividade externa (operar com os objetos e fenômenos da realidade) que promove o desenvolvimento da consciência. Neste caso, é na relação com a atividade brincante com seus pares que há a possibilidade da constituição de formas de pensamento capazes de sustentar a realização da brincadeira.

Uma forma de pensamento ainda prisioneiro da sensorialidade (pensamento sincrético) pode estar limitando à criança as abstrações mais complexas. No exemplo que demos, anteriormente, pode ser que a criança que manipule o pedaço de pau necessite, naquele momento, ampliar seu conhecimento sobre o objeto – o pau. Necessidade da criança pode ser de aprender sobre as propriedades físicas do objeto e sua funcionalidade.

Que a atividade manipulatória objetal, independentemente da idade, seja sua necessidade naquele momento essencial. Dessa forma, temos em uma mesma sala de aula, crianças com distintas formas e meios de relações com objetos e fenômenos da realidade. Por essa razão, a concepção materialista-dialética implica em “[...] começar por examinar a real atividade da criança para, com isto, compreender as mudanças correspondentes em sua consciência” (LEONTIEV, 2010a, p. 125).

O poder de análise da atividade em movimento está vinculado ao arsenal categorial que o investigador domina e às possibilidades de identificar, constatar, interpretar e explicar (VÁRIOS AUTORES, 2009) os dados extraídos das ações e operações concretas que a criança realiza durante a atividade. É, nesse sentido, que as elaborações teórico-metodológicas sobre a teoria da atividade de Leontiev (2010a; 2010b; 2004; 2021) e as contribuições de Vigotski (1999; 2004; 2008; 1995, 2021) e de Elkonin (2009) sobre a brincadeira e o desenvolvimento do psiquismo podem nos auxiliar em nosso trabalho investigativo envolvendo crianças com autismo em atividades brincantes. Dessa forma, elencamos alguns traços essenciais da atividade humana brincadeira já discutidos, nesta breve introdução, agora com mais determinações:

1. A significação cognitiva (ação lúdica) na brincadeira é sempre uma atividade generalizada. Quando em uma brincadeira a criança representa um papel, por exemplo, de motorista, talvez reconstitua a forma de agir do motorista que ela viu, mas a sua própria ação é uma representação, não do motorista concreto de sua experiência singular, mas de um motorista em geral e não suas ações concretas, tais como foram observadas pelas crianças, mas as ações de guiar um carro em geral, dentro de seus limites, obviamente, de compreensão e generalização dessas ações, acessíveis a ela. É por isso que o motivo para a criança não é reproduzir

uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, ou seja, precisamente uma ação generalizada.

2. Na brincadeira de faz de conta as operações e ações da criança são sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana
3. A generalização das ações lúdicas (um traço essencial), permite que a criança brinque em condições objetivas inadequadas, por exemplo, em uma situação brincante que envolve um médico caminhando às pressas para socorrer um paciente, um graveto, um pente ou um lápis podem realizar as operações subordinadas a esta ação lúdica (uma generalização). Pelo motivo de a ação lúdica ser uma generalização, tanto a ação quanto suas condições de realização (operações) podem ser alteradas dentro uma margem muito ampla, mas tem limites. Por exemplo, se não houver um objeto específico que sirva de pivô (lápis, por exemplo) para a transferência de significados na execução dos movimentos de andar do médico, que não dê a mobilidade exigida pela ação lúdica, a brincadeira pode não se realizar. Uma bola, por exemplo, não seria muito adequada a ser um objeto pivô dessa atividade lúdica.
4. A forma como a criança usa o objeto na brincadeira está condicionado às suas possibilidades de generalização. Há, obviamente, níveis de abstrações distintos em uma turma de crianças na idade pré-escolar. As crianças menores, são mais prisioneiras das percepções imediatas com os objetos. Dessa forma, elas são mais dependentes das características específicas do objeto (pivô). Por exemplo, os brinquedos temáticos – carrinho de plástico, boneca, trenzinhos que remetem diretamente imagem às situações reais exigem menor poder de abstrações da criança. Isso implica dizer que a brincadeira se desenvolve durante todo o período que antecede o ingresso da criança no processo de escolarização. (idade escolar – 6, 7 anos) e temos que apanhar essas peculiaridades no processo de análise da brincadeira.
5. Os jogos clássicos que dão início às brincadeiras infantis do período pré-escolar são jogos de enredo com um papel, com situação imaginária explícita e regras ocultas. Regras advindas das formas de relacionamento dos adultos entre si e com o mundo objetal.
6. A depender da qualidade e da quantidade de experiências da criança com os adultos e com o mundo objetal, a brincadeira, desenvolver-se-á, complexificando-se durante toda a sua fase pré-escolar (três a seis, sete anos). A criança aprende,

por meio da experiência e da observação do mundo real dos adultos, que há uma lógica na organização e ordenação dos objetos e dos fenômenos da realidade. Que os adultos conversam com seus pares (pai e mãe, professor e aluno, patrão e trabalhador, motorista e cobrador etc.), ao mesmo tempo que realizam ações e operações (gestos e palavras) de uma forma determinada, condicionada às propriedades específicas dos objetos e às características das pessoas (tudo isso, acontece, inicialmente, sem a tomada de consciência pela criança da situação).

7. Os experimentos envolvendo crianças em situação real de brincadeiras, analisados por Elkonin (2009), demonstraram que os pequenos, no início do primeiro ano da idade pré-escolar, ainda não reconstituem ações e operações lógicas com os objetos; por exemplo, na brincadeira clássica de brincar com bonecas, o objeto temático (boneca) e as operações da criança sobre ele, incitam-na a realizar a substituição de objetos - a boneca de plástico (objeto pivô) é substituída por um bebê real -, no imaginário da criança, porém, a mesma pode não demonstrar em suas operações com a boneca, um ordenamento lógico, como fazem os adultos com o bebê real. Ela pode inverter a sequência das ações e das operações - dá de comer ao bebê, depois brincar com o ele, e, seguida põe-no “sujo” e “suado” para dormir ou dá-lhe um segundo banho, sem a consciência do papel de mãe. Isso é um indício que o foco está na reconstituição da cadeia de ações sem protagonismo. A unidade *representação de papéis x regras sociais ocultas* em meio a processos interventivos, modifica-se com o desenvolvimento da brincadeira, sendo que do meio para o final da idade pré-escolar a criança atinge o ápice do desenvolvimento da atividade; agora pode ordenar logicamente suas ações e operações; por exemplo: primeiro, brinca com o bebê, depois lhe dá um banho e, finalmente, coloca-o para dormir, protagonizando o papel de mãe (ELKONIN, 2009). Porém, esse processo, não ocorre naturalmente. Não basta reconstituir as ações dos adultos na brincadeira, sem ordenar, logicamente, os objetos durante a realização das ações, no imaginário e, das operações com eles na realidade objetiva. Na brincadeira, a criança adquire a possibilidade de ampliar seu conhecimento sobre a realidade. Nesse sentido, há na própria situação brincante o motivo guiando-a neste processo (conteúdo da atividade). Porém, no imediatismo da vida cotidiana a criança, geralmente, por sua própria conta, não conseguirá encontrar, espontaneamente, essa lógica relacional entre os objetos.

8. A presença de pessoas com deficiência em grupos heterogêneos, nos quais a pluralidade e a diversidade são valorizados, impõe, nestes espaços sociais compartilhados, o desenvolvimento de caminhos variados e criativos de desenvolvimento humano. O compartilhamento de pessoas com suas diferenças, suas singularidades diversas, no processo de apropriação do acervo cultural criado pela humanidade e, ao mesmo tempo, na produção da vida, é a condição essencial para o desenvolvimento humano. É assim que Vigotski postula quando se refere à educação social. A pessoa com deficiência deve estar incluída na escola regular e, ao mesmo tempo, no trabalho (na produção de meios para manutenção da vida), de forma compartilhada (VIGOTSKI, 1997);
9. A obra de Vigotski (1997), *Fundamentos da Defectologia*, compreende a pessoa com deficiência como expressão da singularidade humana e concebe que cabe ao educador conhecer essas especificidades e estudar e promover de forma sistematizada e intencional, caminhos, vias de desenvolvimento, que façam a pessoa com deficiência atingirem as máximas possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de suas condutas, levando-se em consideração que essas pessoas não são menos desenvolvidas do que as pessoas com o desenvolvimento típico, são pessoas com distintos modos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997).
10. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento por conceitos, a linguagem, a memória lógica, a atenção voluntária, a imaginação, os sentimentos etc.) e das condutas culturais (andar, saltar, arremessar, brincar, escrever, ler, desenhar, falar etc.) se realiza no processo nas relações sociais da criança, em formas coletivas de colaboração e antecedem às formas individuais dos seus comportamentos. Se acompanharmos, por exemplo, todo ciclo de desenvolvimento da linguagem como função psíquica, como já demonstramos, anteriormente, veremos que desde seu momento inicial, quando surge a fala na criança, vê-se, indubitavelmente, que esse ciclo está inteiramente subordinado à lei geral do desenvolvimento, qual seja, toda e qualquer função cultural aparece duas vezes no desenvolvimento da criança; inicialmente, externamente, nas relações interpsicológicas para, somente, mais tarde, enraizar-se, transformando-se em uma função intrapsicológica. Assim, [...] no desenvolvimento da criança, abre-se o caminho da linguagem exterior para o interior, como forma fundamental de comportamento coletivo, de colaboração social com os outros, torna-se uma

forma interior de atividade psicológica da própria personalidade” (VIGOTSKI, 1997). A linguagem, um grande tema no debate acerca das dificuldades do autismo, é a base estrutural que sustenta o surgimento da brincadeira. Como já discutimos, anteriormente, as significações cognitivas organizam a atividade do pensamento da criança nos processos imaginativos que envolvem a brincadeira e, ao mesmo tempo, conduzem suas operações com os objetos pivôs, base material desta atividade. Dessa forma, crianças típicas e atípicas falantes ou não, constroem seus discursos interiores nas discussões que travam externamente, com os colegas durante a realização da atividade. O professor, o ser mais desenvolvidos, no processo ensino-aprendizagem, que conduz todo o processo, tem diante de si as possibilidades de agir de forma transformadora, concretamente, nas ações e operações das diversas crianças que se imbricam na coletividade.

11. A brincadeira, uma atividade humana, neste estudo, é considerada uma particularidade do objeto de ensino da Educação Física – a cultura corporal. Nosso objeto de investigação “O autismo e o brincar: Uma perspectiva Histórico-Cultural, portanto, insere-se no interior do sistema conceitual que imbrica duas concepções críticas – uma de ensino (Concepção crítico-superadora da educação física) e a outra de desenvolvimento humano (Teoria Histórico-cultural). Em consequência disso, compreendemos que não seria possível estudar o autismo e o brincar sem nos remetermos ao objeto de ensino da educação física, a cultura corporal. Obviamente, entendendo que não se pode isolar este estudo de seus estabelecimentos de relações, seus nexos e vínculos reais com outros sistemas conceituais. Neste caso, uma concepção pedagógica da educação física, a crítico-superadora. Entendemos, assim, que o ensino implica, necessariamente, de forma implícita ou explícita, o estabelecimento de relações com uma teoria do desenvolvimento humano, e vice-versa (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).
12. Nesse sentido, o brincar de crianças com autismo será investigada por nós, em movimento, ou seja, durante o ato de interação da criança com o mundo dos outros e com o mundo dos objetos específicos dessa atividade. Ou de outro modo, o sujeito do nosso objeto de estudo, a criança autista brinca, relaciona-se com seus pares nestes momentos, mas questionamos - como acontece essa atividade, levando-se em conta que as nossas crianças apresentam dificuldades de linguagem que reverbera diretamente em seus processos comunicativos e, portanto, nas

significações objetivas responsáveis pela planificação das ações e orientação das operações que sustentam a realização desta atividade? Nossa investigação de crianças com autismo se sustenta, portanto, na análise dos elementos estruturantes da atividade brincadeira já investigadas por Vigotski (2008), Leontiev (2010a) e Elkonin (2009).

Há também os jogos de bichos, que são muito presentes nas historinhas dos livros infantis e desenhos animados veiculados nas mídias. As crianças representam o gato, o rato, a raposa, o leão etc. Porém, apesar de serem bichos, em “jogos subjetivos ou de enredo, a criança que brinca atribui-se uma função social, humana, a qual ela desempenha em suas ações” (LEONTIEV, 2010a, p. 133).

Essa situação brincante é passível de se tornar uma polêmica, pois, ao considerarmos, na brincadeira de papéis sociais, a representação de um bicho e não de um humano. Tendo em vista que Elkonin (2009), vai afirmar em muitos momentos que o motivo que guia a atividade das crianças no brincar está voltado para relações sociais dos adultos (no que eles fazem com os objetos e o que eles compartilham com os outros adultos nestes momentos). Porém, o próprio Elkonin (2009) desfaz essa polêmica ao compreender que nestes jogos as crianças reproduzem atitudes e comportamentos humanos.

Vigotski (1999), em *Psicologia da Arte*, faz uma reflexão sobre esta questão quando realizou um estudo sobre a fábula. Para o autor, os personagens não podem ser dotados de algum caráter definido, antecipadamente, conhecido do leitor. Pois, “[...] cada animal representa antecipadamente certo modo de ação, de comportamento, é antes de tudo um personagem não por força desse ou daquele caráter, mas por força das características gerais da sua vida” (p. 124).

Dessa forma, não são os animais em si que irão determinar os traços do caráter, mas o caráter vai se constituir a partir das ações daquele personagem, por isso em uma fábula ou em um jogo, um personagem pode ser vivido como um camponês, como ovelha, um corvo ou um rato – condutas como valentia, medo, esperteza, tristeza, inveja são humanas. Na fábula, os animais incorporam emoções humanas (VIGOTSKI, 1999).

### **O surgimento do jogo com regras explícitas**

A brincadeira muda, radicalmente, sua estrutura interna, sua dinâmica e modos de operar com os objetos e com o mundo dos outros, na idade escolar. Antes, na idade pré-escolar, as regras eram latentes e a imaginação explícita; doravante, as regras serão

explícitas e a imaginação implícita (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2010a; ELKONIN, 2009).

Os jogos com regras explícitas nascem da “barriga” da brincadeira de papeis sociais. Elkonin (2009) realizou pesquisas com grupos de pequenos de três e quatro, de cinco e seis, e de sete anos de idade. O pesquisador queria entender como essas crianças se comportavam quando inseridas em um determinado tipo jogo que ele denominou, no experimento, de jogos dinâmicos com regras simples com e sem a introdução de argumentos. Argumento pode ser considerado um tema lúdico, que se introduzido no jogo com regras tende a mudar a forma de jogar de algumas dessas crianças.

Os jogos dinâmicos com regras simples são diferentes da brincadeira de papeis sociais – são tarefas didáticas concretas – são objetivações construídas e consolidadas culturalmente, são clássicos da humanidade, a exemplo do esconde-esconde, pique-pega, pique-cola entre outros. Diferentemente, da brincadeira de faz de conta, na qual a criança, embora se oriente por regras (implícitas – formas de os adultos se relacionarem), podem ser mudadas a qualquer momento, por exemplo, quando a criança repentinamente, cria situações imaginárias desviando-se do papel que estava representando e passa a protagonizar outro papel. Do outro modo de brincar com regras explícitas, as regras são estipuladas, antecipadamente, e dirigem a atividade de um coletivo de crianças para a efetivação de um mesmo objetivo.

Todas as crianças se subjugam a uma mesma regra, por exemplo, no esconde-esconde, uma criança tem que ficar de costas ou fechar os olhos enquanto as demais irão buscar espaços escondidos para não serem pegadas. São formas de atividades da cultura corporal que engendram regras preestabelecidas confluindo as ações e operações da criança para um objetivo previamente determinado.

Elkonin (2009) se detém a esse tipo de jogo com regras intencionado compreender melhor sobre a aprendizagem infantil das regras do jogo. Essa pesquisa elucidou para Elkonin, a natureza da brincadeira de papéis e a emergência do jogo de regras. Com esse fim, analisaram 137 jogos recomendados para o jardim de infância (15 para as crianças de 3 e 4 anos, 46 para as de 5 e 6 e 76 para as de 7 anos). Assim, poderia investigar a correlação entre o conteúdo temático-representativo (argumento) e as regras. Para ilustrar melhor a situação, vamos nos apoiar na reprodução da situação brincante que Leontiev (2010a), trouxe do experimento de Elkonin (2009):

O pesquisador está brincando de esconde-esconde com uma criança de três anos. Depois de a criança se esconder, o pesquisador não a “acha” imediatamente.

Ele espera, de propósito, perto da criança, durante um ou dois minutos, fingindo não ser capaz de encontrá-la. Aí, a criancinha não consegue conter-se e infringe a regra e, quase imediatamente, começa a gritar: “Tio, eu estou aqui”. Já uma criança de seis anos brinca de esconde-esconde de forma completamente diferente. Para ela, o mais importante é sujeitar-se à regra. O pesquisador teve a ideia de dizer às duas crianças (à de três anos e a uma outra de seis anos de idade) que se escondessem juntas. Novamente, ele fingiu ser incapaz de encontrá-las. Logo em seguida foram ouvidas as vozes excitadas das crianças e, depois, um som abafado. A criança pequena estava tentando desistir, enquanto a mais velha estava impedindo-a de fazê-lo. Foram ouvidas exclamações: “Silêncio, fique quieta!”. Finalmente a mais velha tentou tapar a boca da menor — a situação provocou medidas muito rigorosas para fazer com que a mais jovem observasse a regra. (LEONTIEV, 2010a, p. 134).

As crianças de três e quatro anos tiveram dificuldades para obrigarem-se a seguir as regras explícitas do jogo. Jogos com regras são, por isso, mais tardios. A partir do pressuposto de que as regras surgem a partir do papel pelo qual elas são justificadas (LEONTIEV, 2010a).

Porém, quando Elkonin (2009) introduziu um argumento (um tema lúdico no jogo), induziu aos pequenos de três e quatro anos a permanecerem no jogo por mais tempo a partir da introdução de um símbolo externo auxiliar que as fizessem lembrar de animais durante o jogo (rabo, chapéu com orelha etc.). Elkonin transformou o esconde-esconde na brincadeira “gato e rato”. As crianças podiam se “fantasiar” com um rabo para representarem um dos animais.

A pesquisa mostrou que se se introduz um argumento, as crianças menores tendem a subordinarem-se às regras. A regra é a mesma para os dois jogos “esconde-esconde” e “gato e rato” - fiquem quietas para não serem encontradas. O estudo comprovou que cem por cento dos pequenos de três anos não acatou às regras do esconde-esconde, mas quando se introduziu o argumento (gato e rato), esse percentual reduziu-se em cinquenta e seis por cento.

Enquanto os pequenos de quatro anos, cinquenta por cento, acataram as regras no jogo sem argumento e quando se introduziu o argumento, cem por cento acatou a regra do jogo com argumento (ELKONIN, 2009). E em relação às crianças maiores, de 7 anos, cem por cento acataram tanto as regras do jogo sem argumento quanto com a introdução do argumento.

As crianças quando estão finalizando a educação infantil e se inserindo no ensino fundamental, até um pouco antes, já passam a se interessar pela brincadeira com regras explícitas (VIGITSKI, 2008; ELKONIN, 2009).

Os jogos dinâmicos com regras simples, o esconde-esconde, vivo-morto, pique-pega etc. já invadem a vida das crianças na educação infantil e são acolhidos por elas. Temos observado este fato em nossos processos interventivos e discutiremos mais adiante quando expusermos nosso estudo de caso, inclusive, os resultados coadunam com as conclusões as quais chegaram Elkonin (2009) em seu experimento.

Neoformações (necessidades, interesses, motivos) surgem no final da idade pré-escolar, novas necessidades e os motivos deslocam-se para outra atividade – a de estudo). Já demonstramos essa passagem de forma pormenorizada, envolvendo mudanças nas atividades entre uma idade e outra. Mesmo assim, reunimos alguns princípios e leis da teoria da atividade, advindas de Leontiev (2004):

Algumas atividades da criança em determinados períodos de sua vida são essenciais para processos de mudanças qualitativas e outras atuam como coadjuvantes no processo de seu desenvolvimento. Por exemplo, podemos entender o processo de desenvolvimento da criança alavancado por diferentes tipos de atividades, sendo umas mais essenciais na condução desse processo e outras que participam como uma linha auxiliar do desenvolvimento. Leontiev (2004) denomina essa atividade essencial de atividade dominante. Também conhecida como atividade guia ou atividade principal.

Para autor, essa atividade é a que mais provoca as mudanças mais radicais no desenvolvimento da criança – são responsáveis por transformações qualitativas. Fundado nesse princípio, cada fase de desenvolvimento psíquico da criança é determinada por uma forma peculiar de estabelecimento de relações da criança com o meio circundante, ou seja, há um domínio de certos modos de ser e de agir da criança na relação com o mundo das coisas e com o mundo das pessoas (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 2004), e, articulado com essa condição, há atividades que em determinadas fases do desenvolvimento assumem um também papel dominante.

Dessa forma, é compreensível que a mudança de um estágio a outro do desenvolvimento do psiquismo na criança seja articulado com uma mudança da atividade dominante. Mudança esta, alicerçada nas condições sociais nas quais a criança vive, em suas relações concretas com o mundo, como já fora enfatizado anteriormente.

Para pormenorizar o que vem a ser atividade dominante, Leontiev (2004), destaca três características dessa forma particular de atividade, quais sejam:

1. É a atividade na qual se reorganizam e se constituem formações psíquicas particulares (neoformações). Por exemplo, é na brincadeira de papéis sociais que surge a formação da imaginação, assim como, na atividade de estudo, a formação do pensamento abstrato. Mas não são apenas as atividades dominantes as responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança, há outros tipos de atividades que cumprem esse papel em cada uma das fases de seu desenvolvimento psíquico, por exemplo, na idade pré-escolar, a atividade de desenho desenvolve processos de generalização das cores e de sua aplicação. Estas são denominadas por Leontiev (2004; 1987) como atividades secundárias.
2. É a atividade que provoca mudanças psicológicas mais significativas na personalidade da criança. Por exemplo, é na brincadeira de faz de conta que a criança aprende normas de comportamentos e atitudes diante de situações sociais específicas. Ao imaginar-se como um médico, um pai, um professor, um cavaleiro, na brincadeira de papéis e realizar ações e operações lúdicas, mobilizam-se processos de mudanças fundamentais em seu modo de ser e de agir no mundo, ou seja, essa condição impacta processos importantes da formação de sua personalidade.
3. Surge como dominante na relação entre a criança e a realidade, por exemplo o jogo, no seu interior se diferencia tipos novos de atividade. Por exemplo, o ensino, aparece na idade pré-escolar e, portanto, no jogo, que é a atividade dominante neste período, faz com que ela possa aprender jogando.

O conteúdo dos estágios do desenvolvimento do psiquismo da criança quando o pensamos sob a lógica do tempo e do desenvolvimento do conteúdo das atividades, entendemos como determinado pelas relações sociais concretas da criança com o meio.

Dessa forma, não é a idade que determina o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas pelo contrário, “a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas” (LEONTIEV, 2004, p. 312-313) E são essas condições que determinam o surgimento e a formação da atividade dominante em cada estágio de desenvolvimento da criança.

Segundo Leontiev (2004), há uma relação entre o tipo de atividade dominante e o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais. Que relações há entre a mudança de lugar neste sistema e a mudança de atividade? A criança esforça-se para mudar de lugar no sistema de relações sociais quando suas necessidades e interesses não vierem mais a corresponder com as suas possibilidades que estão além dessa condição que ela se

encontra, por exemplo, no final da idade pré-escolar. Assim, “surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superam esse modo de vida” (p. 313). É dessa forma que surgem neoformações (novas necessidades, novos motivos, reorganização do sistema interfuncional etc.) no processo de desenvolvimento da criança.

A brincadeira de faz de conta que, a depender das condições objetivas da criança, além de elevar a criança a níveis mais complexos de desenvolvimento do pensamento, cumprem um papel decisivo para sustentá-la cognitivamente e emocionalmente, não somente, para o surgimento do jogo de regras da idade escolar, mas, ao mesmo tempo, para a atividade de estudo. Pois, nesta nova fase de sua vida serão exigidas capacidades psíquicas que, especialmente, são desenvolvidas na brincadeira de papéis, por exemplo, um maior controle sobre sua própria conduta e de suas funções psicológicas culturais (atenção ativa, percepção generalizada, imaginação, pensamento, linguagem, controle das emoções e dos sentimentos etc.).

A atividade é meio e forma de relação entre a criança e a realidade objetiva (LEONTIEV, 2004). Portanto é a análise da atividade da criança em ação que nos revela suas possibilidades e limitações no ato de sua realização.

Depois desse estudo, apesar de termos apreendido em alguma medida, no pensamento, a reprodução ideal do movimento real do nosso objeto de investigação – o autismo e o brincar na perspectiva da teoria histórico-cultural, com nossas presumíveis limitações, só podemos identificar as limitações e possibilidades da criança diante de um problema colocado a ela, na própria resposta que a criança dá à realidade, nas condições objetivas nas quais se realiza as ações e operações da criança.

Dessa forma, acreditamos que com o arsenal categorial que levantamos até este momento, neste capítulo e nos capítulos anteriores, podemos caminhar seguindo essa estrutura teórico-metodológica quando na análise de nossa criança com autismo durante a realização de sua atividade brincante. Este caminho já foi percorrido pelos investigadores da teoria histórico-cultural.

Esse é nosso ponto de partida, porém, tem-se que apanhar as especificidades do nosso objeto de estudo – crianças autistas realizando a atividade brincante. Os procedimentos da pesquisa, envolvendo o projeto interventivo e as técnicas de investigação, bem como o estudo de um caso serão abordados no próximo capítulo.

#### **4. DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO E O ESTUDO DE UM CASO**

Nossa pesquisa se desenvolveu por meio de duas linhas de investigação: A primeira, pelo caminho teórico, estudamos o autismo e o brincar e suas relações com os fundamentos da Teoria Histórico-cultural, da Pedagogia Histórico-crítica e da Concepção Pedagógica Crítico-Superadora da Educação Física - estão consignados nos capítulos anteriores.

Não se tratou apenas de uma revisão bibliográfica, mas de um estudo que buscou descobrir relações estabelecidas na materialidade entre o autismo, o brincar e suas determinações, de tal modo que pudessemos construir um sistema conceitual que viesse a reproduzir, idealmente, as relações objetivas de nosso objeto de estudo na realidade concreta.

Obviamente, devemos levar em conta os limites na apropriação deste vasto conhecimento pelo investigador no resultado a que chegamos e que está consubstanciado nos capítulos 1, 2 e 3. Podemos afirmar que passamos a compreender muito mais do que sabíamos, obviamente, mas nos surpreendemos com algumas descobertas, por exemplo, o estabelecimento de nexos entre as formas de pensamento constituídas nas relações sociais da criança e a estrutura interna da atividade brincante, ou seja, há uma determinada forma de pensamento capaz de apreender e operar com a transferência de significados nos processos imaginativos da criança na brincadeira, qual seja, as formas mais desenvolvidas do pensamento por complexo.

Diante desse estudo bibliográfico, elaboramos outras sínteses que responderam a algumas questões, tais como: O que é o autismo - sua gênese, desenvolvimento e suas particularidades? Que dificuldades apresentam o autismo na literatura científica e como essas dificuldades impactam sua atividade brincante? Que é o brincar na perspectiva Histórico-Cultural? Que elementos estruturantes e traços essenciais compõem a atividade humana (teoria da atividade de Leontiev) e como, nesta perspectiva, manifesta-se a atividade brincante da criança? Que relações há entre a brincadeira e o desenvolvimento do pensamento na criança (a formação de conceitos)? Sob que concepção pedagógica nosso objeto de estudo “o autismo e o brincar” foi investigado? Quais são as raízes ontológicas do nosso objeto de estudo? Toda essa investigação se consolidou como as bases teórico-metodológicas que nos levou a uma maior compreensão do autismo, ou seja,

subimos nos ombros de autores clássicos para ampliar nossa compreensão acerca do autismo e do brincar.

Dessa forma, as conclusões a que chegamos com o estudo teórico, fez-nos mais fortes no percurso de investigação da segunda linha de estudos desta pesquisa – o estudo de um caso.

Nesta segunda linha de investigação, buscamos refletir com maior profundidade sobre a questão: Como, especificamente, pequenos(as) autistas que apresentam dificuldades de comunicação e de interações sociais se envolvem em situações de brincadeira?

Tínhamos, desde a origem do projeto de pesquisa, a intenção de investigar a atividade brincante em movimento, compreender os processos que engendram as ações e operações da criança nas relações com os objetos que envolvem a brincadeira, seus pares e o professor. Para isso, criamos um projeto de extensão na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB) para estudar a atividade lúdica da criança com autismo.

Essa investigação ocorreu em espaços interventivos dentro do Centro Olímpico da Universidade de Brasília. Trabalhamos em um local fechado (sala de ginástica) e em ambientes abertos, contendo árvores, gramados e quadras poliesportivas. Espaços privilegiados para a apropriação crítica da cultura corporal, quando sistematizado e estruturado nas bases do conhecimento científico. Foi o que buscamos desenvolver, conforme os supostos teórico-metodológicos da concepção pedagógica crítico-superadora da educação física.

O projeto de extensão foi denominado de “Brincando e Aprendendo”, dirigido a crianças de 3 a 7 anos de idade. Criamos duas turmas, uma de 3 a 4 e a outra de 5 a 7 anos de idade. O projeto foi gratuito e divulgado à toda comunidade interessada, residente no Distrito federal.

Este projeto de extensão e de pesquisa foi inspirado no trabalho que iniciamos em 1999, no Programa de Extensão da Faculdade de Educação Física da UnB, denominado de “Oficinas Infantis” que atendia crianças e adolescentes. Eu era, à época, um dos coordenadores desse programa.

Responsabilizava-me, principalmente, pelas turmas de crianças de três a seis anos de idade. Os(as) pequenos(as) eram atendidos duas vezes por semana (terças e quintas feiras). Os estudantes do curso de licenciatura atuavam diretamente como bolsistas e realizam as intervenções.

Os coordenadores os supervisionavam durante os processos interventivos e nas reuniões pedagógicas que aconteciam, uma vez por semana, nas segundas-feiras. Nossas turmas eram compostas, exclusivamente, de crianças com o desenvolvimento típico. Em 2002, recebemos a primeira criança com TEA. Assim, teve início nossa trajetória de trabalho com turmas inclusivas.

Portanto, o problema que nos mobilizou a realizar essa pesquisa surgiu quando atuávamos como coordenador das Oficinas Infantis da Faculdade de Educação Física, mais especificamente, nas turmas de três a seis anos de idade.

## **O problema**

Já àquela época, identificamos em nossas crianças autistas dificuldades na realização da brincadeira de papéis sociais, a atividade principal do período de vida da criança de idade pré-escolar, a atividade humana que guia e provoca as mais relevantes transformações no seu desenvolvimento psíquico, mas também nos jogos com regras explícitas (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2010b; ELKONIN, 1987; 2009).

Foi em razão dessa contradição (atividade que gera desenvolvimento x dificuldade de brincar apresentadas por nossas crianças autistas), o motivo de nossa escolha por esse objeto de estudo.

**Objetivo do estudo:** Compreender o papel do jogo no processo de desenvolvimento de crianças com autismo e, especificamente, o processo de formação de conceitos na perspectiva histórico-cultural.

### **Objetivos Específicos:**

- Investigar o desenvolvimento do conceito e a sua função na realização da atividade brincante na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural;
- Avaliar as ações das crianças com autismos nas relações socializadoras que se estabelecem nas atividades da cultura corporal, especialmente, na brincadeira e no jogo;
- Observar as relações entre o coletivo de crianças em idade pré-escolar, a partir de ações pedagógicas organizadas pelos educadores-estagiários, visando desvelar as dificuldades de inter-relações coletivas no protagonismo de papéis sociais.
- Identificar indícios de apropriação de conceitos por parte de crianças autistas a partir das experiências educativas realizadas na coletividade.

## **O projeto Brincando e Aprendendo: O processo de sua implementação**

Já havia no currículo de licenciatura da FEF – UnB uma disciplina optativa denominada projeto de extensão. A disciplina foi ofertada por nós em março de 2016, para alunos dos cursos de licenciatura e do bacharelado. A disciplina projeto de extensão contava com quatro créditos (quatro horas semanais, sendo duas destinadas à intervenção pedagógica e as outras duas para o planejamento, avaliação e estudos).

O objetivo desse primeiro momento foi iniciarmos a discussão com os estudantes sobre as bases que consolidariam a abertura do projeto “Brincando e Aprendendo”. Disponibilizamos 15 vagas e obtivemos êxito. Portanto, no primeiro semestre de 2016, os alunos que se matricularam na disciplina protagonizaram o início de construção do projeto.

Neste primeiro semestre, discutimos o autismo, os supostos teórico-metodológicos da infância na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da concepção crítico-superadora da educação física.

Todo o trabalho administrativo e pedagógico prévio fora realizado pela coordenação do projeto<sup>53</sup> junto à secretaria de extensão da Faculdade de Educação Física: A escolha e preparação dos espaços para intervenção, sala de aula para os estudos, avaliação e planejamento semanais, divulgação, processo de inscrição das crianças etc.

Iniciamos a divulgação do projeto de extensão em janeiro de 2016. Em fevereiro começamos o processo de inscrição das crianças. Com isso, conseguimos dar início aos processos interventivos em março de 2016.

Formamos duas turmas, uma de crianças correspondendo à faixa-etária de três a quatro e, a outra, de cinco a sete anos de idade. O número de alunos por turma variou entre, no mínimo, 12 e, no máximo, 20 participantes.

As crianças tinham um encontro por semana de 50 minutos, nas segundas-feiras. Entre 14h00 e 14h50 trabalhávamos com as crianças de 3 e 4 anos e entre 15h00 e 15h50 com as de 5 a 7 anos de idade.

Concentramos a construção dos dados em 2018 (entre março e dezembro), tendo em vista que, somente, recebemos a liberação do Conselho de Ética para iniciarmos,

---

<sup>53</sup> A coordenação do projeto era composta pelo (a) orientador(a) e por mim (orientando). Durante o período de doutoramento tive dois orientadores. Iniciei a pesquisa sob a orientação da professora Dra. Ana Cristina de David que esteve na coordenação desde a implantação e a consolidação do projeto de extensão “Brincando e Aprendendo” e continuou ligada ao projeto até sua finalização em dezembro de 2019. Não retornamos em 2020, em função dos limites imposto pela pandemia COVID-19. Nesse interim, em 2018, passei a ser orientado pelo professor Dr. Edson Marcelo Hungaro.

oficialmente, a pesquisa no início deste ano. Essa circunstância possibilitou, por um lado, que entre 2016 e 2017 o projeto Brincando e Aprendendo se consolidasse junto à comunidade não apenas no entorno da universidade, mas em cidades mais distantes do centro de Brasília (Samambaia, Valparaíso, Santa Maria, Paranoá) e, por outro lado, fortaleceu-nos academicamente, com o estudo de fundamentos envolvendo os temas centrais do nosso objeto de estudo – o autismo, o brincar, o desenvolvimento infantil e a prática pedagógica.

Foram reservadas para cada turma, vagas para a inserção de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo disponibilizadas 3 vagas para cada uma das turmas. As crianças se inscreviam, gratuitamente, no projeto. Fizemos uma divulgação do projeto na Secretaria de Educação do Distrito Federal, especificamente, em escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto aos critérios de adesão ao projeto, levamos em conta: a faixa-etária entre 3 a 7 anos para as crianças com o desenvolvimento típico e, para as crianças autistas, foi solicitado aos pais a apresentação de um laudo comprovando seu quadro clínico (CID-10 F.84 ou TEA de acordo com DSM-5). Para participação na pesquisa os responsáveis pelas crianças tiveram que assinar o termo de consentimento livre (anexo I) e esclarecido apresentado pela coordenação do projeto e aprovado pelo conselho de ética da Faculdade de Saúde da UnB.

### **Procedimentos investigativos (técnica de pesquisa)**

Nosso estudo se dirigiu a crianças em processos de interações concretas com objetos e pessoas, durante a realização da atividade brincante. Partimos da realidade objetiva para levantarmos nossas conclusões sobre o processo de desenvolvimento da criança, levando-se em conta a análise dos elementos estruturantes da atividade humana (necessidades, motivos, ações, operações e objetivos) a partir de uma determinada perspectiva de desenvolvimento humano, a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2004), e de da concepção crítico-superadora da educação física (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

As crianças com autismo que participaram de nossa investigação estavam em idade pré-escolar (3 a 7 anos de idade) e apresentavam, à primeira vista, de fato, dificuldades de comunicação e de interações sociais. É certo que a apropriação da cultura e um relativo domínio do signo (imagens, ideias, palavras, significados, conceitos) como

concluimos em nossos estudos teóricos, são as bases que sustentam a criança nas significações cognitivas que operam nos processos imaginativos da brincadeira, internamente, e, ainda, orienta e organiza as ações e operações da criança, externamente, na atividade (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2004; 2010b; ELKONIN, 2009).

Nesse sentido, é na atividade que a criança realiza que se identifica o seu modo de ser, de agir, de pensar, de se relacionar. Essa é, a nosso ver, a verdadeira relevância científica e social da pesquisa em processos interventivos, de cunho crítico, que buscam respostas que estão no movimento real do próprio objeto que se quer conhecer. O investigador deve procurar se apropriar da materialidade do objeto em situações concretas e reconstruí-la em seu pensamento (NETTO, 2011).

Nesse percurso de investigação, os instrumentos e as técnicas de pesquisa devem ser as mais variadas possíveis, desde que estejam em consonância com a especificidade do objeto em estudo. Os instrumentos e as técnicas são meios que permitem ao pesquisador se apropriar das regularidades do seu objeto de pesquisa e não podem ser confundidos com o método – já exposto, anteriormente (NETTO, 2010).

Utilizamos da observação participante para construir dados acerca das relações das crianças com autismo com os objetos, com seus pares e com os educadores, particularmente, na realização da brincadeira. Para ampliarmos nossa compreensão sobre as singularidades das crianças, fizemos uso, ao mesmo tempo, de dados colhidos em questionário dirigido aos pais (anexo II), a fim de capturarmos informações sobre as histórias de vida das crianças (situação social de desenvolvimento).

### **Observação participante**

Utilizou-se neste estudo a observação participante em razão de suas reais possibilidades em construir dados em situações que envolvem processos da atividade humana, em movimento. Esta técnica permitiu ao investigador capturar do movimento real da criança, em suas ações e operações, formas de se relacionar com os objetos e pessoas, a partir de significados específicos (gestos, palavras, conceitos) da atividade brincante, em suas relações concretas. Portanto, nosso objetivo com o uso da técnica de observação foi de apreender traços da atividade brincante dos pequenos com autismo, a fim de interpretá-los e explicá-los à luz dos supostos teórico-metodológicos da perspectiva Histórico-cultural. Perspectiva esta, que fundamenta o desenvolvimento da individualidade humana, no âmbito da concepção crítico-superadora da educação física.

A Observação Participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de fatos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto (CORREIA, 2009, p. 31).

Na observação participante, o observador tem um grande envolvimento com a realidade. Ele assume o papel de membro do grupo. Esta técnica de pesquisa, diante de um processo educativo, faz com que os pesquisadores adquiram um conhecimento mais objetivo da situação pedagógica e, especificamente, do objeto que se quer conhecer (LE BOTERF, 1999). Assim, pode-se analisar com mais precisão os problemas que surgem nas ações reais da criança com os objetos e com as pessoas durante a realização da atividade pedagógica e descrevê-los em cadernos de anotações (relatórios) para interpretá-los, explicá-los e formular ações planejadas e adequadas para resolvê-los.

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. (...) Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la; mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (WEFFORT, 1996, p. 14).

Na observação participante, o observador se envolve com o grupo e, a partir dessa premissa, assume a concepção e a postura de não ser um elemento neutro dentro do espaço de observação, pois tem a consciência de que influencia e, ao mesmo tempo, é influenciado por atitudes e comportamentos do grupo investigado por ele.

Defendemos que uma total neutralidade na pesquisa de campo é ilusória. No momento em que um pesquisador que nunca teve contato com determinada turma de alunos entra na respectiva sala de aula para “apenas observar” e coletar dados, ele já interferiu sobre a dinâmica daquela turma de alunos. Admitimos, portanto, a tese de que **a pesquisa de cunho social guarda certo grau de subjetividade; mas isso não quer dizer que admitimos um subjetivismo em tal pesquisa** (MARQUES, 2016, p.265, o grifo é nosso).

A observação participante não pode ser confundida com o método da pesquisa, como já dissemos, anteriormente, fundado em Neto (2010). Em nosso caso, trata-se de uma das técnicas ou metodologia de conhecimento da realidade, incorporada por este pesquisador e conscientemente guiada e subordinada aos fundamentos do método materialista histórico e dialético. Nesse sentido, não basta extrair da realidade dados para conhecê-la, tem-se que interpretá-los, explicá-los, objetivando transformar a realidade investigada (MARX; ENGELS, 1986).

Para realizar uma boa observação é necessário definir claramente quais são os objetivos e quais são os aspectos do contexto a serem observados. De acordo com Danna e

Matos (1986, p. 30), “a observação é sistemática por ser planejada e conduzida em função de um objetivo anteriormente definido”.

Nesse contexto, para investigarmos as especificidades da atividade brincante de nossas crianças com autismo, tivemos o cuidado de não cair na armadilha de criar categorias ou eixos a priori para conduzir nosso processo investigativo. Foi durante o próprio processo de imersão na realidade, no interior da prática pedagógica, que fomos descobrindo a forma de ser – de agir, de interagir – de nossos pequenos autistas.

Nesse sentido, foi se constituindo a forma e os conteúdos que deveriam constar no processo de observação e de elaboração dos relatórios da investigação. De início, orientamos nossas observações nos aspectos mais gerais das aulas, tendo em vista que tínhamos a convicção de que seria durante as situações concretas de realização da atividade da criança que extrairíamos referenciais, mais específicos, de forma mais determinada, para o foco de nossas observações.

A forma de realizar as observações e, conseqüentemente, a elaboração dos relatórios sofreram alterações no decorrer da investigação, que mais adiante iremos expô-la. Inicialmente, nos dois primeiros semestres, tínhamos a consciência de que deveríamos nos apropriar de regularidades da concreticidade das relações sociais dos sujeitos envolvidos na pesquisa no interior da prática pedagógica, partindo de nossas convicções teórico-metodológicas de uma concepção de ensino (concepção crítico-superadora da educação física) e de uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento, como já demonstramos no capítulo anterior.

Dessa forma, a nosso ver, houve já no início do processo de pesquisa, bases consistentes para elaborar nosso planejamento de ensino e execução das aulas para que pudéssemos, de forma sistematizada, acompanhar o desenvolvimento das crianças em seus relacionamentos concretos na atividade pedagógica.

Dessas relações, extraímos uma estrutura de observação e de construção de relatórios mais fidedignos levando-se em conta o movimento real no nosso objeto de estudo. Assim, o conteúdo da observação, no início da investigação deu ênfase na descrição das ações e operações das crianças em suas interações mais gerais em sala de aula. De uma parte, descritiva e, de outra, reflexiva (BOGDAN; BIKLEN, 1991).

Em nosso percurso investigativo, criamos um roteiro de observação que nos orientou na construção dos relatórios. Em nosso ponto de partida (primeiro e segundo semestres de 2016 e primeiro semestre de 2017), o conteúdo das observações e o formato do relatório

compreendiam uma descrição detalhada de tudo que ocorria no contexto da aula, além de um momento interpretativo e de explicação dos dados (conteúdo reflexivo), ou seja:

- **Um cabeçalho:** contendo o nome da instituição; o nome do colaborador; a denominação da turma (de 3 e 4 ou 5 a 7 anos); data da observação; horário.
- **Descrição do local:** onde a aula foi realizada? Quais eram as características desse local? Como a aula foi estruturada? Que materiais didáticos foram utilizados? Poder-se-ia tirar foto do espaço estruturado para a aula.
- **Descrição dos sujeitos:** quem participou da aula? Quantos? Qual o gênero e a idade das crianças?
- **Observações gerais:** Neste item, o colaborador deveria se orientar pelos seguintes pontos: Descrever o desenvolvimento das atividades realizadas pelos alunos na sequência em que elas aconteciam; **reconstruir os diálogos** dos participantes durante suas ações e operações - as palavras, os gestos, os movimentos, a forma de interação interpessoal dentro da atividade (registro das próprias palavras dos participantes, para utilizá-las como citação e atentar-se à linguagem do corpo; **descrever eventos especiais** - alguma situação inesperada, que viesse a alterar de forma significativa o desenvolvimento da atividade e/ou a dinâmica de interação do grupo; ficar atento ao seu próprio **comportamento durante as observações** – era necessário incluir nos relatos as situações onde o observador teve contato, físico, ou verbal, com os participantes e como se percebia durante esses momentos; descrever os comportamentos de crianças que chamavam a atenção dos colaboradores nas interações sociais e no uso dos objetos durante a brincadeira ou outra atividade qualquer (do ponto de vista operacional, buscávamos um foco nos processos individuais da criança durante sua atividade, em especial de crianças com TEA).

Após um relato do aspecto geral da aula, individualizar o relato de ações e operações de alunos(as) que chamaram a atenção no processo de observação da aula, especialmente, das crianças com autismo.

E, por fim, deveria constar no relatório o conteúdo reflexivo do colaborador (interpretação, explicação, questionamentos, dúvidas, especulações etc.) sobre as ações e operações da criança em suas interações com as pessoas e os objetos durante as atividades realizadas (atividade objetiva manipulatória, atividade brincante – jogo de papéis sociais, jogo de regras explícitas).

O conteúdo reflexivo do relatório é o momento de o colaborador exercitar sua compreensão sobre os fundamentos teóricos que explicam nosso objeto de estudo (autismo e o brincar na perspectiva Histórico-Cultural).

No dia da semana destinado às reuniões pedagógicas, às quartas-feiras, entre 12h00 e 14h00, os conteúdos dos relatórios de cada colaborador eram socializados e discutidos coletivamente. Nesses encontros, os colaboradores também debatiam sobre os conteúdos dos textos solicitados para leitura que fundamentavam o debate sobre suas observações (o autismo e a brincadeira nas perspectivas da teoria histórico-cultural e da concepção crítico-superadora de educação física).

Durante esses momentos, os colaboradores exercitavam suas análises e sínteses dos resultados das observações do trabalho de campo. Era, a nosso ver, o espaço privilegiado de avaliação das ações dos colaboradores e do exercício de interpretação e explicação do movimento real da atividade pedagógica, da discussão sobre o que observávamos em sala de aula acerca dos indícios de desenvolvimento das crianças, em processo - durante suas ações e operações nas relações com os objetos, seus pares e com o professor.

A técnica de observação participante caracterizou-se, neste processo, por interações sociais intensas entre pesquisador e sujeitos investigados. Foi no interior dessas relações que os relatórios foram sistematizados e os dados construídos. Em nosso caso, seguindo os supostos do método dinâmico-causal (VIGOTSKI, 1995; 2004), buscamos ir além da identificação e da descrição dos indícios de desenvolvimento da criança. Buscou-se interpretá-los, compreendê-los e explicá-los, assim como discutimos, anteriormente, no método.

### **Colaboradores da pesquisa**

Contávamos com estudantes dos cursos de Licenciatura e do Bacharelado em educação física da UnB.

O ingresso dos colaboradores no projeto “Brincando e Aprendendo” se dava, semestralmente, por meio de matrícula na disciplina projeto de extensão 1 (quatro créditos – sessenta horas). Os estudantes podiam permanecer no projeto durante vários semestres, pois havia a possibilidade de, nos semestres subsequentes, matricularem-se nas disciplinas projeto de extensão 2, projeto de pesquisa 1, projeto de pesquisa 2 e, ainda, solicitarem seu reingresso como extensionistas, recebendo declarações com carga-horária de sessenta horas.

Esse formato garantia a continuidade de estudantes em nosso trabalho durante um tempo significativo de sua formação acadêmica. Por meio dessa lógica, conseguíamos manter, periodicamente, coletivos envolvendo colaboradores mais e menos experientes. Dessa forma, o conhecimento teórico e metodológico acumulados durante os estudos, debates e processos interventivos eram intensamente socializados nas trocas de experiências entre os colaboradores, os mais e os menos experientes, e a coordenação da pesquisa.

Os quatro créditos semestrais destinados à realização do projeto eram desenvolvidos em dois dias por semana. Em um momento, trabalhávamos com a intervenção pedagógica (duas horas semanais) - nas segundas-feiras, das 14h00 às 14h50, para as crianças de três a quatro anos e, das 15h00 às 15h50, para as de cinco a sete anos de idade.

Em outro momento, às quartas-feiras, os colaboradores se reuniam com o coordenador da investigação para estudos, discussão da aula da semana, debates sobre os conteúdos dos relatórios individuais elaborados pelos colaboradores e para o planejamento da aula da semana subsequente. Seguindo essa lógica, nossos Colaboradores se dividiram entre três funções durante a realização da pesquisa: 1. Intervenção pedagógica; 2. Atendente Pedagógico (AP) e 3. Observador mais distante.

Nas três funções, a elaboração de um relatório individual semanal era obrigatória, de tal forma, que tínhamos acesso a um número significativo desse material escrito, cerca de 8 a 13 relatórios, semanalmente, sobre a mesma aula, a partir dessas distintas funções.

## **Sobre as três funções dos Colaboradores**

### ***Interventiva***

A intervenção pedagógica era realizada por uma dupla de colaboradores em cada uma das duas turmas (turma 1: três a quatro anos e, turma 2: cinco a sete anos de idade). Cabia aos dois educadores, em conjunto com os demais colegas que ocupavam outras funções e o coordenador da pesquisa, planejarem a aula sendo que no dia da intervenção um dos colaboradores assumia o protagonismo do processo ensino-aprendizagem, enquanto o outro o apoiava, podendo interferir nos processos interventivos quando houvesse necessidade e na mediação de eventuais conflitos nas relações entre as crianças.

As duplas eram formadas, preferencialmente, por um homem e por uma mulher, por entendermos que essa composição amplia as possibilidades de as crianças terem

acesso às diferenças e a mediações histórico-sociais que determinam os gêneros feminino e masculino, nesta sociedade.

### ***Acompanhantes Pedagógicos (AP)***

A função desses colaboradores foi a de apoiar crianças com dificuldades de interações sociais, especialmente, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a se inserirem, autonomamente, às turmas de crianças com o desenvolvimento típico.

A maior parte dos(as) pequenos(as) autistas que trabalhamos necessitava de apoio substancial para estabelecer relações com seus pares, com os professores responsáveis pela condução das aulas e para conviver no mesmo ambiente pedagógico compartilhado pelas crianças com o desenvolvimento típico. Essas crianças apresentavam dificuldades de comunicação manifestadas, geralmente, na fragilidade de compreensão e de exteriorização de significados, no diálogo com os interlocutores.

Nestes casos, o AP era designado pela coordenação para construir uma aproximação à criança que, quando chegava para sua primeira aula, notadamente, demonstrava-nos uma postura de dependência em relação à mãe ou ao pai.

Essa relação de dependência criança-mãe/pai era, nitidamente, observada e constatada na proximidade do pequeno junto ao corpo do pai ou da mãe - sentada no colo ou encostada ao corpo da mãe ou do pai, de tal forma, que sequer se sentava na roda de reflexão que sempre fazíamos antes do início de cada aula. Gerava-se, assim, uma polarização entre a criança com autismo de um lado, e, de outro, o grupo de crianças em plena atividade pedagógica sob a intervenção de uma dupla de educadores.

O Termo AP (acompanhante pedagógico) guarda relações com o conceito original de Acompanhante Terapêutico (AT) que surgiu muito antes de “nossa invenção” - AP. Ou seja, sem tomarmos conhecimento da existência do termo AT, criamos o AP, com a função pedagógica de inclusão de crianças autistas em grupos de pequenos(as) com desenvolvimento típico. Para tanto, partimos de necessidades que se levantaram em nosso trabalho.

A criança que apresentava dificuldades substanciais na linguagem, que, portanto, impactasse a autonomia e o domínio de sua própria conduta, precisava de uma pessoa para apoiá-la neste processo de inclusão. Porém, descobrimos, mais tarde, depois de um ano desenvolvendo esta dinâmica pedagógica, a existência histórica deste profissional denominado de AT (acompanhante Terapêutico) e que esse conceito tinha uma longa história de luta no campo da saúde mental.

O cenário da Reforma Psiquiátrica da década de 1970 foi marcado por uma luta pelo fim do modelo manicomial. Tinha como objetivo o resgate à cidadania e à reinserção psicossocial de pessoas com sofrimento psíquico tratados de forma segregada, confinados em instituições de saúde. Diante da mudança de concepção da doença mental em contraposição ao paradigma da exclusão social, surge uma modalidade destinada aos cuidados da saúde mental: o Acompanhante Terapêutico (AT).

O papel do AT foi se constituindo com o passar dos anos, visando oferecer às pessoas com sofrimento psíquico possibilidades de estarem em processo de recuperação de sua saúde mental no convívio social, com o compromisso relacionado à desinstitucionalização e à criação de novos modelos terapêuticos para o atendimento a essas pessoas (BATISTA; FLOR; SILVEIRA, 2017).

Objetivando a ampliação da convivência desses sujeitos em espaços coletivos, perspectivando sua inclusão em direitos sociais (educação, lazer e trabalho), essa luta se alinhou ao desafio da criação de políticas públicas no contexto da saúde mental e, assim, o Acompanhante Terapêutico (AT) se materializou como um elemento que integra os objetivos da Reforma Psiquiátrica Brasileira, aprofundando a reflexão sobre a própria significação social da “loucura” para romper com os preconceitos e exclusão dessas pessoas dos espaços coletivos (BELLOC et al., 2017).

Diante desse contexto histórico, o conceito de AT (acompanhamento terapêutico) foi se reformulando e ocupa hoje um lugar de destaque nos processos interventivos que envolvem a inclusão e o desenvolvimento psíquico de pessoas que necessitam de apoio para se inserirem nos diversos contextos sociais, especialmente, com uma grande repercussão no atendimento a pessoas com autismo.

Não é nossa intenção aprofundarmos, neste estudo, sobre o tema AT. Trouxemos essa breve síntese para ilustrar alguns nexos entre o que realizamos sob a denominação AP (Acompanhante Pedagógico) e o clássico conceito de AT.

O nosso colaborador, em essência, guarda relações com o AT, mas se materializa de forma singular, com suas especificidades no âmbito da educação no espaço de lazer, no Projeto Brincando e Aprendendo.

Ao AP cabia a função de se inserir, literalmente, na relação de dependência estabelecida entre a criança autista e os pais, perceptivelmente, constatada, durante as primeiras aulas para conquistar um espaço de confiança da família, a fim de dar início a uma nova relação que será estabelecida entre ele (AP) e a criança, distanciada dos pais.

Como dissemos, anteriormente, quando os pais chegavam com seu(sua) filho(a), criava-se uma polarização entre o(a) pequeno autista e o grupo de alunos em plena atividade pedagógica sob a responsabilidade dos dois colaboradores – os que exerciam a função de intervenção pedagógica.

Partindo deste contexto, o AP teria que construir um vínculo afetivo no processo de aproximação com a criança, buscar conhecê-la e construir uma relação de confiança, visando criar, inclusive, novos modos de interação e de comunicação mútua. Uma vez que se estabelecia o vínculo, o AP deveria conduzir a criança até o espaço no qual a aula estava se desenvolvendo.

Esse processo construído entre o AP e a criança com TEA se constituía em duas linhas de desenvolvimento de vínculo. A primeira, como dissemos, anteriormente, tinha início na recepção da criança em seu primeiro dia de aula, trazida pela mãe, pelo pai ou por algum responsável.

Nesse processo, o AP, inicialmente, procurava interagir com a mãe, com a intenção e uso de estratégias que a faça confiar-lhe o seu filho, ao mesmo tempo, que se envolvia com a criança com olhares, gestos, fala etc., para estabelecer a conexão com ela, com o fim de consolidar a relação AP-Criança.

Quando o AP conseguia criar um espaço afetivo com a criança, de confiança, a mãe se distanciava (já era parte do método, a mãe estava consciente desse processo) e, assim, a segunda linha de vínculo passaria a se desenvolver, qual seja, o AP deveria mirar seu foco para fortalecer seu vínculo com criança, dentro do processo de conduzi-la até o local no qual a aula estava sendo ministrada para a turma a qual a criança fazia parte.

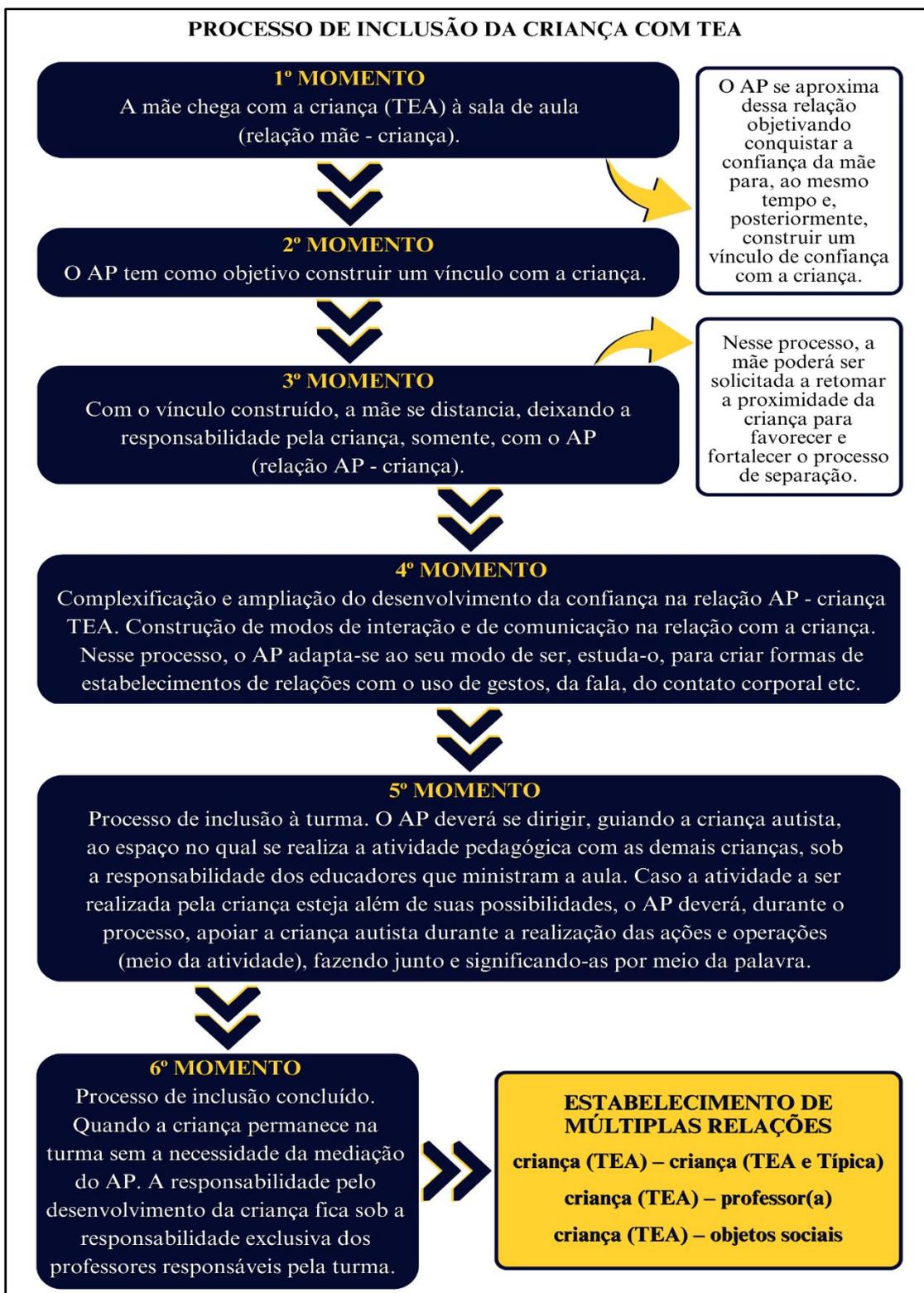
A segunda linha de desenvolvimento de vínculos é a propulsora do processo de inclusão da criança TEA ao grupo de crianças com o desenvolvimento típico. É um momento rico de construção de confiança mútua, de modos de relações interpessoais e de criação de processos comunicativos entre a criança e o AP.

O compromisso do AP terminava quando a criança não necessitava mais do seu apoio para permanecer dentro do grupo de criança com o desenvolvimento típico, realizando as atividades durante a aula sob a mediação, doravante do colaborador-professor responsável pela intervenção pedagógica.

Este caminho que escolhemos, partindo de um relativo conhecimento teórico dos pressupostos da teoria histórico-cultural e da concepção crítico-superadora da educação física, durante a investigação da realidade concreta, envolvendo um determinado processo interventivo, conduziram-nos a criar um método de inclusão dessas crianças. Esse

processo se repetia a cada semestre e, com os necessários ajustes, sistematizamos essa metodologia em um esquema, da seguinte forma:

Figura 1 – Síntese do processo de inclusão das crianças com autismo



Fonte: elaborado pelo autor

Nesta proposta metodológica, destacam-se as atitudes do AP e dos responsáveis pela intervenção pedagógica na relação com a criança, no que se refere à sua disponibilidade corporal e emocional no processo de construção de vínculos. Partindo de nossa realidade a qual a maioria de nossas crianças com autismo não se exteriorizava por meio da fala, o AP tinha que imergir em uma forma de interação social peculiar estabelecida com a criança para compreendê-la e construir uma forma de comunicação mútua.

E, durante esse processo, o AP deveria buscar ampliar as relações da criança autista com as outras crianças da turma, com os colaboradores responsáveis pela intervenção pedagógica e com os objetos que faziam parte do espaço estruturado para a realização das aulas.

O trabalho do AP estaria concluído quando a criança desenvolvesse sua autonomia em todo contexto presente, ou seja, momento em que a criança conseguisse permanecer no espaço pedagógico e ser guiada pela autoridade do professor da turma, rumo à apropriação dos significados específicos, propriedades e funções dos objetos das atividades desenvolvidas em aula.

### ***Observadores mais distantes***

Esses colaboradores eram designados para realizar suas observações em lugares estratégicos. Durante a realização das aulas, tinham a liberdade de ficar mais distantes das crianças. Eram incumbidos de realizar a observação das aulas e, inclusive, podiam levar para a sala de aula seus cadernos de anotações e escrever durante a aula, bem como tirar fotografia e fazer filmagens de situações pedagógicas envolvendo as crianças.

Eles se deslocavam livremente pela sala e não tinham nem a função de acompanhante pedagógico, nem de intervenção. Nesse contexto, tínhamos a possibilidade de construir dados das observações relatadas em diversos pontos de referências (Interventor, acompanhante pedagógico e observador mais distantes).

### **Processos interventivos – meios de ensino e de pesquisa: espaço de construção dos dados da investigação**

#### ***Estrutura das aulas - O espaço estruturado***

De modo geral, cada aula apresentava três momentos: a roda de conversas e de reflexões, a intervenção no espaço estruturado planejado e a roda de reflexão final. No processo de inclusão, o trabalho do AP começa a partir do momento que a criança chega

à turma e se une ao grupo para a realização da roda de conversa inicial. Neste momento, os alunos novatos se apresentavam.

Quando se tratava de uma criança com autismo não falante, cabia ao AP apresentar a criança ao grupo. Esse momento inicial é fundamental para o desenvolvimento da atenção (controle de sua própria conduta por um certo tempo, sentado e concentrando-se na fala do outro), memória (resgatar eventos ocorridos na aula da semana anterior), formação de conceitos (conceitos sobre a especificidade da atividade da cultura corporal) ou da realidade concreta que envolvia algum tema lúdico acerca da brincadeira de papeis sociais que se pretendia desenvolver em aula ou de regras, táticas de jogos com regras explícitas.

A criança com TEA muitas vezes não se inseria nessa roda de conversa inicial, tendo em vista dificuldades de diversas naturezas (de interação social, problemas sensoriais – gritos e agitação das crianças na roda de conversas -, insuficiente desenvolvimento da atenção dirigida a se concentrar e permanecer um certo tempo sentada etc.).

A princípio, essa agitação dos(as) pequenos(as) é desconfortável à criança com autismo. O AP tinha a liberdade de se aproximar da roda com a criança autista, ou de se retirar quando o momento apresentava muito desconforto para a criança, porém, ele devia ter em mente que seu objetivo final era de conseguir fazer com que a criança participasse da roda inicial, mas não o pressionávamos para que isso acontecesse.

Em todos os encontros, o AP agia junto à criança buscando atingir esse objetivo. Durante a intervenção na estrutura, no acompanhamento da criança, o AP procurava mediar todas as possibilidades que levassem à construção do seu vínculo e a interação dela tanto com os outros sujeitos presentes, quanto com os objetos organizados dentro do espaço estruturado e na apropriação das formas de atividades da cultura corporal.

### ***Espaço estruturado***

Neste caso, quando planejávamos uma aula com uso de um determinado objeto ou de uma combinação entre eles - colchões de ginástica, traves de equilíbrio, minitrampolins, bambolês, cordas, caixas de papelão, tecidos, bola de futebol ou quando realizávamos aulas em campo aberto, na natureza (árvores, declives, gramados, areia etc.), planejávamos espaços estruturados para a aula, com duas intenções:

### ***Primeira intenção***

Fase exploratória dos objetos. Neste momento, as crianças sob a condução do(a) professor(a), tinham acesso, inicialmente, aos objetos para explorá-los com uma relativa liberdade. Dizemos ser relativa, pois o objeto em si, sua forma, conteúdo e constituição histórico-cultural engendram uma determinada maneira de manipulá-lo, de agir sobre ele.

O que esperar de uma turma de crianças de cinco a sete anos de idade diante de colchões de ginástica dispostos horizontalmente no solo e de outros inclinados sobre uma rampa que leva ao topo de uma estrutura? Ou diante de uma bola? – Sem perder de vista os fundamentos teóricos já estudados por nós, anteriormente, acerca do processo de humanização, espera-se que as crianças realizem ações e operações específicas da funcionalidade dos objetos.

Espera-se que a criança chute ou arremesse a bola, que escale o colchão inclinado e quando chegue ao topo se sinta impelida a saltar. Eles são objetivações humanas. Há, neles, operações condensadas de atividades historicamente construídas e criadas que necessitam serem transmitidas de gerações anteriores para as novas gerações (LEONTIEV, 2004).

Sem a intervenção do professor que, supostamente, já se apropriou de suas propriedades e funções, de seus significados específicos para que possa transmiti-las, seja nas relações sociais cotidianas, seja na escola, o objeto perde seu sentido.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, o objeto social incita a criança a agir sobre ele, motiva-a a operar segundo a forma e conteúdo histórico-cultural que engendram as significações específicas que determinam seu movimento real (estrutura interna e suas múltiplas relações) na realidade objetiva (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 2021; COLETIVO DE AUTORES, 2009). As significações objetivas orientam e organizam a criança, externa e internamente (imagem subjetiva), no ato de operar com o objeto, caso ela já tenha se apropriado, minimamente, das relações que o determinam.

De outro modo, se se apresentam dificultado ou interrompido os processos de interiorização do conhecimento pela criança acerca de suas relações estabelecidas com os objetos e fenômenos na realidade objetiva, necessariamente, há que se construir meios e processos que promovam a plena apropriação pela criança das propriedades e funções que determinam o movimento real do objeto, seus nexos e relações.

As dificuldades de exploração e de apropriação dos objetos pela criança com autismo com déficit de linguagem se expressam com toda a veemência em suas ações e

operações nas relações com seus pares, com os objetos sociais e com o professor dentro do espaço estruturado e, tem se revelado, de forma perceptível.

Desta forma, o espaço estruturado se materializa como um rico momento de investigação, de ensino e de desenvolvimento, tanto da criança quanto dos colaboradores da pesquisa. A forma como se exterioriza a criança, suas ações e operações, diante de um problema que lhe é apresentado no espaço estruturado, planejado previamente, desvela suas dificuldades de organização interna, no pensamento, com o uso do signo.

O conceito, os significados específicos, as prévias ideações enfraquecidas se revelam no relacionamento concreto da criança com os objetos e fenômenos da realidade objetiva (VIGOTSKI, 2001; MARTINS, 2013; 2016). Nesse sentido, como discutimos, anteriormente, cabe ao pensamento por meio do conceito (sincretismo, complexos, pseudoconceitos e conceito verdadeiro) ordenar o mundo objetal na consciência da criança, porém quando o desenvolvimento do sistema psíquico interfuncional se apresenta insuficiente, especialmente, quando a linguagem não exerce, suficientemente, as funções de generalização e de meio do pensamento, a criança se exterioriza de forma desorientada e apresenta dificuldades em se relacionar com as pessoas, com os objetos e fenômenos da realidade.

Essas conclusões são resultado de nossas análises de situações concretas vivenciadas pelas crianças, especialmente, crianças autistas durante as aulas do projeto Brincando e Aprendendo.

As análises dos conteúdos dos relatórios que expressam essas conclusões serão expostas mais adiante, com maior profundidade, quando realizarmos as análises da atividade brincante de uma das crianças que fizeram parte dessa investigação. Inventamos um nome para esta criança, “João”, para protegermos a sua identidade,

No entanto, exporemos algumas situações brincantes para materializarmos esse aspecto metodológico que é central em nossa investigação. Nesse sentido, consideramos relevante, socializarmos alguns episódios relatados pelos colaboradores. A forma com a qual os colaboradores se exteriorizam pela escrita será preservada. Por exemplo, anotações de nossos colaboradores em relatórios, retratando situações pedagógicas:

Exemplo de um dos espaços estruturados planejados:

“A sala estava disposta de modo que colchões e colchonetes formassem tuneis, um escorrega e uma grande escalada. Também estavam dispostos mini camas elásticas, para estimular a coordenação e outros

tipos de brincadeira.” (Aula 4 – dia 09/04/2018, Colaborador AP<sup>54</sup> da criança com autismo – João)

“A estrutura dessa sessão tinha uma rampa feita com um colchão encostado na parede, formando um túnel por baixo deste. No centro da estrutura, foi feita uma “torre” com um colchão posicionado na vertical, com dois colchões encostados neles na posição horizontal. Esse era o espaço de maior dificuldade na estrutura, desafiando as crianças a passarem escalando de um lado ao outro da torre. Entre esses três colchões da estrutura da torre e a parede dos fundos do dojô havia um corredor. Duas camas elásticas foram colocadas para compor a estrutura.” (Aula 4 – dia 09/04/2018, Colaborador E2)

#### Episódios:

(1) “Nessa sessão, João ficou grande parte do tempo fixado na tarefa de escalada. Com a disposição dos colchões em formação de um T invertido, João queria escalar por um lado apenas (o lado, inclusive que ele tinha mais dificuldade) e passar para o outro. O caso é que João tinha a força para o impulso inicial e para se segurar no topo, porém o mesmo não conseguia coordenar a subida das pernas para fazer a passagem para o outro lado. O que o deixava pendurado por um tempo até que eu conseguisse fazer a passagem completa dele” (Aula 4 – dia 09/04/2018, Colaborador AP da criança com autismo ).

(2) “Depois de um tempo eu tentei puxá-lo apenas pelas mãos para que ele mesmo impulsionasse o corpo completo, mas ele não conseguia. O que deixa o questionamento do porquê ele não conseguia, afinal ele tem a força para se impulsionar. Cogitasse que ele não conseguia enviar o sinal cognitivo as pernas para finalizarem o movimento, ou mesmo que o seu tônus muscular não favorece a tarefa.” (Aula 4 – dia 09/04/2018, Colaborador AP da criança com autismo).

(3) “João com dificuldade de escalar o colchão e apegado na professora para ajudá-lo” (Aula 4 – dia 09/04/2018, Colaborador observador mais distante – E1).

(4) “João tentou subir na torre por muito tempo, mas não conseguiu, somente após a ajuda da professora.” (Aula 4 – dia 09/04/2018, Colaborador observador mais distante – E1).

O objeto, colchão inclinado, é uma objetivação humana, incita a criança a realizar ações dirigidas à sua apropriação. Essa necessidade gerada nesta situação problema, de aprender um dos fundamentos da ginástica – trepar / escalar (meios – ações - de realização da atividade da cultura corporal - ginástica), possibilita à criança a apropriação de significados específicos que a auxiliam a operar com os objetos, particularmente, desta atividade, em sua relação concreta.

---

<sup>54</sup> Denominaremos de AP, a atendente Pedagógica de João e de E1, E2, E3 etc. os demais colaboradores responsáveis pela intervenção e apoio, para preservarmos os nomes verdadeiros dos Educadores. E quando houver outra criança participando da situação brincante, os meninos serão identificados com a letra C (criança – C1, C2, C3 etc.). Quando a criança for autista, acrescentaremos a palavra Autista, por exemplo, (C2 – Autista). Quando a criança for menina, será identificada com as letras CF. (CF1, CF2, CF3 etc.). Com isso, preservaremos a intimidade da criança, não revelando o seu nome verdadeiro.

A Educadora (neste caso, a AP de João) auxilia a criança no ato da realização da ação (escalar). Essa necessidade surgiu em aulas anteriores e voltou a fazer parte da aula 4 e prosseguiu em aulas subsequentes (ver mais detalhes, nas aulas 7,8 e 9, no anexo III). A dificuldade tônica dos músculos que sustentam a ação de escalar, as dificuldades de coordenação motora e as correlações entre o planejamento (ordenamento das ações previamente, no pensamento) e a execução (operações com o objeto – colchão) entre outras dificuldades se resolvem, neste caso, nas relações concretas com as quais a criança estabelece com a realidade, com a ajuda da professora.

Neste sentido, o espaço estruturado possibilita a realização pelo professor (colaboradores da pesquisa) de ações pedagógicas específicas que denominamos “significação”, ou seja, durante a realização de ações fragilizadas da criança diante de um problema levantado pela organização e sistematização do espaço estruturado, por exemplo, se no ato de escalar de um colchão inclinado a criança não dispõe de força muscular, de coordenação motora e de consciência sobre suas ações suficientes para resolver o problema que lhe foi apresentado, o professor intervém na situação apoiando a criança física, afetiva e conceitualmente – compartilhando com ela, sua força, atenção e coordenação motora no momento da realização das ações. Estes momentos de relacionamento entre as crianças e o educador são oportunos para a aquisição de conceitos, especialmente, por parte das crianças autistas que apresentam dificuldades de controlar seu próprio comportamento, tendo em vista o desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores, principalmente, da linguagem.

O(a) professor(a) atua em conjunto com a criança, ao mesmo tempo, que significa todo o processo com o uso da fala, ou seja, realiza a significação da situação vivida pela criança – o pareamento entre as experiências e as palavras que a significam (conceitos).

Essa complicação que se estabeleceu na relação entre a criança e o objeto, na escalada, representa, a nosso ver, um exemplo de situações pedagógicas promotoras de desenvolvimento.

No planejamento do espaço estruturado, criam-se vários pontos independentes na estrutura, ou seja, organiza-se a disposição dos objetos de tal forma que a criança possa, supostamente, realizar ações e operações (correr, saltar, rolar, trepar / escalar etc.) de forma autônoma (configurando-se como níveis de desenvolvimento real ou atual), mas, ao mesmo tempo, encontrará dificuldades para explorar alguns objetos que, necessariamente, exigirá a presença do professor no apoio às suas ações e operações - meios para realização da atividade.

Esse modo de estruturar o ambiente, desenvolvendo, cria-se, previamente, no planejamento. É preciso a construção de pontos dependentes colocados na estrutura que necessariamente, exija o apoio do professor. Essa situação expõe, de forma objetiva, a direção da relação entre ensino e desenvolvimento, ou seja, o ensino antecede e promove o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001).

Neste contexto, o professor gera necessidades à criança para que ela realize a atividade. Neste contexto são criadas zonas de desenvolvimento proximais (iminentes), ou seja, o que a criança consegue realizar hoje, somente, em colaboração (escalada), mais adiante, amanhã, poderá realizar de forma autônoma – sozinha (VIGOTSKI, 2001). Essa forma de atuar pedagogicamente dentro do espaço estruturado é orientada sob as bases dos fundamentos teóricos que expusemos, anteriormente, e que temos constantemente estabelecido nexos com os procedimentos metodológicos que estamos expondo até este momento.

Dessa forma, entrecruzam-se as duas linhas de investigação de nosso objeto de estudo: a teórica e a experimental. Essa dinâmica teórico-metodológico de atuação materializada na significação das experiências por meio da fala, a práxis, repete-se em toda situação semelhante a que descremos e explicamos, ou seja, é parte de nosso método.

Refere-se à forma de atuar com todas as crianças da turma (típicas ou atípicas), porém, é mais fortemente dirigida às crianças com o desenvolvimento atípico, especialmente, às autistas. Seria desnecessário a todo momento falarmos em voz alta, pareando vivência e significados, durante a realização de ações de uma criança de seis ou sete anos que não apresente dificuldades de apropriação dos signos e que tenha adquirido controle de sua própria conduta em suas relações com os objetos e os fenômenos que exemplificamos, acima.

Porém, tem-se, por exemplo, que realizar essas intervenções (significações) a todo momento diante de uma criança que apresenta dificuldades nos processos comunicativos e de controle de sua própria conduta. Nesse sentido, são as relações sociais a gênese e o motor dos processos de desenvolvimento da criança.

O espaço estruturado, planejado segundo as especificidades e regularidades do modo de ser da criança em processo de carecimento e de desenvolvimento de suas funções psíquicas e de condutas, revela-se, a nosso ver, como um espaço de geração de necessidades, interesses e de motivos que se imbricam durante o processo de realização da atividade humana.

## *Segunda intenção*

Incitar o surgimento da brincadeira de papéis sociais e / ou de atividades estruturadas com motivos e finalidades previamente planejadas. Inclui-se nesse espectro, o jogo com regras explícitas, o desenho, o arvorismo, o rapel, etc. O espaço estruturado planejado para esse fim pode ser o mesmo que fora utilizado com a finalidade anterior (apropriação dos elementos de determinada forma de atividade da cultura corporal).

Fazendo uso desse mesmo material didático, incitamos o surgimento da brincadeira de faz de conta. Incitamos o surgimento desta atividade por ser considerada a atividade guia desse momento da vida da criança, ou seja, a atividade que promove as mudanças mais significativas no psiquismo infantil (VIGOTSKI, 2008; LEONTEV, 2010b; ELKONI, 2009).

A brincadeira destaca-se em nossa investigação por a considerarmos capaz de promover o desenvolvimento de funções psicológicas e condutas culturais que se encontram fragilizadas em crianças com autismo, especialmente, em crianças com déficit de linguagem.

Quando o professor planeja uma atividade brincante envolvendo um determinado tema lúdico, como, “dirigir automóvel” e constrói um espaço estruturado contendo rampas inclinadas (colchões gordos de ginástica inclinados), caixas de papelão que caibam crianças sentadas, tecidos que possam servir de base para puxá-las com crianças sentadas dentro delas, dando-lhes uma sensação de movimento, os significados são específicos, pois esses objetos são representados, no pensamento da criança, por meio de signos (imagens, palavras, significados, conceitos) e remetem a específicas formas de manipulação, por exemplo: trepar / escalar sobre o colchão gordo, entrar e sair caixa, escorregar dentro da caixa sobre rampas, empurrá-la, colocá-la por sobre a cabeça, e até arremessá-las.

Quanto aos tecidos, poder-se-ia colocar as caixas sobre eles e, simplesmente, puxá-los. Ou seja, as funções dos objetos remetem a ações específicas nas relações que a criança estabelece com eles, orientadas por significações específicas.

Assim, durante a exploração destes objetos, a criança tem a possibilidade de realizar ações e operações (correr, saltar, girar, trepar / escalar etc.). Partindo desses objetos (caixas, colchões, tecidos), podemos incitar o surgimento de ações lúdicas.

A caixa de papelão, por exemplo, pode ser um objeto pivô, para facilitar a substituição de objetos, base do surgimento da brincadeira. A depender da forma como o

professor conduza esse processo, a criança poderá substituir a caixa (objeto real-concreto) por um automóvel em seus processos imaginativos (objeto ausente).

Essa não é uma tarefa fácil para crianças que apresentam dificuldades em se apropriar da funcionalidade do objeto, de significá-lo. É uma complicação que impacta na organização do mundo objetal no pensamento da criança. Como poderia ela se descolar do significado real do objeto e atribuir-lhe um outro significado em seu imaginário, se sequer conhece o que é realmente o objeto (pensamento sincrético)? Para melhor compreensão de como o espaço estruturado e a mediação dos colaboradores incitam o surgimento da brincadeira de faz de conta, vejamos os episódios extraídos dos relatórios dos colaboradores:

#### Espaço estruturado:

“Neste ambiente estavam dispostos de forma aleatória: dois colchões de espuma, sendo um de formato retangular e utilizado como piso, limitando o espaço em que as atividades foram desenvolvidas, e um colchão quadrado (menor que o retangular), colocado no canto esquerdo e em cima do outro colchão; cordas de tamanhos diversos, tecidos de formas e cores diferente, caixas de papelão grandes e pequenas.”. (Aula 19 - 08/10/2018, Colaborador E7).

#### Episódios:

(1) “O primeiro momento foi livre para as crianças explorarem os novos elementos, muitas delas foram nas caixas de papelão, entraram nelas, se fecharam lá dentro com a tampa, imitaram barulho de carro, tentaram puxar/empurrar os colegas dentro da caixa”. (Aula 19 – 08/10/2018, Colaborador E8).

(2) Então nós as chamamos para cima do colchão para reuni-las para uma atividade previamente planejada para o segundo momento da sessão. No segundo momento, após as crianças – C5, CF1, CF2, CF3 - subirem no colchão motivadas por frases de incentivo como “quem chegar por último...” e “quero ver quem chega primeiro aqui no colchão”, propusemos uma brincadeira do “pano mágico” que transformava pessoas em animais, de início testamos um pano para descobrir qual era o mágico e nada aconteceu, depois, ao utilizar outro pano, eu me transformei em um macaco. A brincadeira se estruturou dessa maneira: O interventor colocava o pano em cima de alguém e dizia as palavras mágicas seguidas de “se transforme em...” e as crianças sugeriam um animal. Nesse momento participavam das propostas – C5, CF1, CF2, CF3 e C6 – e C7 tentou pular corda uma vez.”. (Aula 19 – 08/10/2018, Colaborador AP).

(3) “A primeira atividade executada foi utilizar as caixas de papelão como carrinhos, em que as crianças eram puxadas com cordas ou com tecidos por toda a extensão do colchão retangular. Neste momento todas as crianças participaram”. (Aula 19 – 08/10/2018, Colaborador E7).

As caixas e os tecidos serviram a ações de distintas formas de atividades. As caixas, possivelmente, para todas as crianças, de início, foram objeto de exploração

sensorial e perceptivo-motora. Porém, com o passar do tempo, os interventores incitaram a substituição de objetos – jogo de faz de conta. Caixas e tecidos como pivôs para o surgimento de ações lúdicas.

São as mais simples formas de manifestação do brincar – (substituição de objetos), para alguns, sendo que para outros a mais complexa forma de manifestação – a representação do papel articulado intencionalmente com as ações que correspondem ao papel e, ainda, ações concatenadas, ordenadas no tempo e no espaço, sob o controle da criança. Ou seja, em um mesmo espaço, sob a coordenação do professor, os alunos podem estar em níveis distintos do desenvolvimento da atividade e conseqüentemente da consciência (formas distintas de organização do pensamento – sincrético, complexos etc.).

As crianças autistas, tendo como base os relatos dos colaboradores, não se libertaram da atividade manipulatória com os objetos caixa e tecidos, ou seja, tiveram dificuldades em realizar as ações lúdicas (transferências de significados):

(1) “João interagiu com C3-Autista, e C6, sendo mais frequente com o segundo. Manifestou fixação por esta criança, a seguindo por quase toda a sessão; primeiramente, a interação se deu por meio de brincadeira de correr, porém, após um conflito que acarretou em agressão física por parte de João, o que fez com que C6 parasse com as brincadeiras. Os interventores conversaram com ambos e orientaram para um pedido de desculpas, mas C6, notadamente, não aceitou, afastando-se do colega. João ficou visivelmente incomodado com a situação, passando a segui-lo de forma obsessiva. Outro conflito ocorreu com C3-Autista, acarretando outra agressão física, em João despejou um soco nas costas do colega; sendo mais uma vez repreendido pelos interventores”. (Aula 19 – 08/10/2018, Colaborador E5).

(2) “Durante as atividades com as crianças entre cinco e sete ano de idade foi observada nítida separação das crianças com TEA, em que nenhum deles participou, permanecendo em suas brincadeiras solo ou com apenas uma outra criança”. (Aula 19 – 08/10/2018, Colaborador E7).

(3) “Foi uma sessão em que os interventores conseguiram mais a atenção dos típicos que dos TEAs, mas também foi um dia em que os ATs todos interviram e ajudaram mais dentro do espaço.”. (aula 19 – 08/10/2018, colaborador E9).

Crianças podem se fixar na atividade sensorial e perceptivo-motora na relação com os objetos e fenômenos da realidade. Ou seja, a caixa é manipulada tendo em vista sua funcionalidade – serve para ser empurrada, puxada, para entrar e sair, para ser lançada para o alto (ações e operações sensorio motoras). Mas, também, pode servir como um pivô para separar o objeto caixa do seu significado real-concreto e substituí-lo por outro

(carrinho) no imaginário da criança. Essa operação exige da criança um certo grau de abstração.

Portanto, quando os colaboradores relatam que os interventores conseguiram mais a atenção das crianças com o desenvolvimento típico (episódios 9 e 10) do que das crianças com o desenvolvimento atípico quando incitaram o surgimento da brincadeira de papéis, presume-se que as crianças que apresentavam dificuldade de linguagem criaram resistências em realizar as operações no pensamento com a palavra (abstrações) para aderirem à brincadeira de papéis. Preferem continuar correndo pela sala e por vezes manipulando as caixas conforme sua funcionalidade.

Os motivos que as orientam na atividade – manipulação - são distintos dos motivos que orientam as crianças com o desenvolvimento típico a brincar de faz de conta. Isso não quer dizer que será sempre assim e que não devemos interferir nesta separação. Pelo contrário, devemos atuar de forma colaborativa sobre as crianças que fogem das ações que exigem um grau maior de abstração, pois é a atividade externa acompanhada da intervenção do adulto que promove o desenvolvimento do pensamento na criança.

Neste caso, as caixas e os tecidos permaneceram como objeto de exploração sensorial e de reprodução da atividade objetal manipulatória para as crianças com autismo. Os episódios foram extraídos de um banco de dados que construímos com uso de tabelas, contendo descrições de ações e de operações das crianças com autismo em todas as aulas que realizamos durante o ano de 2018.

Enquanto algumas crianças com o desenvolvimento típico, segundo os relatos dos colaboradores (No episódio 6, na brincadeira do pano mágico e no episódio 7, na brincadeira de carrinho) realizaram ações lúdicas, ou seja, ascenderam à atividade com maior nível de abstração (a brincadeira), provocada pelos interventores, crianças autistas continuaram explorando a caixa, as cordas e o tecido, provavelmente, realizando ações perceptivo-motoras.

### **A observação participante no espaço estruturado: a construção dos dados**

Para a análise das ações e operações das crianças com TEA na relação com os objetos específicos da atividade (manipulatória objetal, brincadeira de papéis sociais e jogo de regras) e nas relações com as pessoas durante as aulas, os dados foram construídos como já dissemos, anteriormente, por meio da técnica de observação participante.

Neste sentido, os dados foram extraídos dos conteúdos dos relatórios elaborados pelos colaboradores a partir das observações das aulas, semanalmente. Esta técnica

permitiu ao investigador capturar do movimento real da criança, em suas ações e operações, em suas formas de se relacionar com os objetos e pessoas, a partir de interpretação e explicação dos significados específicos (gestos, palavras, conceitos) da atividade brincante, em suas relações concretas.

Durante a realização das intervenções pedagógicas, os colaboradores não escreviam em seus diários de campo. Os relatórios eram elaborados, somente após a aula e, obrigatoriamente, teria que finalizá-los antes da reunião pedagógica que ocorria, semanalmente, para a discussão e avaliação da aula realizada e do planejamento da aula subsequente.

O pesquisador coordenador da investigação, semanalmente, lia os relatórios dos colaboradores e fazia anotações nos próprios relatórios apontando questões que deveriam ter sido aprofundadas durante sua elaboração.

A intenção não era de que o colaborador corrigisse o texto, acrescentando as orientações do coordenador da pesquisa, mas, que, quando voltasse na semana seguinte a intervir e / ou observar e a relatar, superasse os problemas apontados pelo coordenador da pesquisa em seu relato anterior. Por exemplo, solicitar que o colaborador aprofundasse mais sua descrição ou explicações acerca de uma determinada forma de comunicação que ocorrera entre duas crianças.

Ao invés de apenas relatar o fato em si, deveria descrever com detalhes, como se estabeleceu esta relação, sob que circunstâncias se desenvolveu e com que meios (olhares, gestos, fala etc.). Essas anotações do supervisor em cada relatório eram complementares aos relatos dos colaboradores e, obviamente, serviram de dados para a análise de nosso objeto (o autismo e o brincar na perspectiva histórico-cultural).

### ***Questionário dirigido aos pais das crianças***

A aplicação de questionários (anexo II) para os pais dos alunos, teve o objetivo de obter informações sobre a história de vida da criança, além de verificar mudanças observadas durante a realização da pesquisa. Cabe esclarecer que “a história de vida é constituída pelo relato pessoal do informante acerca das situações vividas e possibilita a investigação do fenômeno da mudança, que dificilmente é obtido mediante outros procedimentos de pesquisa social” (GIL, 1991, p. 123).

Nesse trabalho, as informações foram obtidas dos familiares dos alunos, devido à dificuldade dos seus filhos de relatarem suas experiências de vida. Levando-se em consideração que nossas crianças com autismo e, especialmente, a criança que

investigamos era pouco falante. Tinha dificuldades de exteriorizar-se por meio da fala e da escrita.

### **Os eixos que orientaram as observações dos colaboradores (construção dos dados – relatórios)**

Como dissemos, anteriormente, houve mudanças na estruturação dos relatórios durante a realização da pesquisa. No princípio do projeto, solicitávamos dos colaboradores que anotassem nos relatórios, os comportamentos e relações durante a aula de uma maneira geral e que ao final do relato, nomeasse cada uma das crianças que mais lhe chamassem a atenção e relatasse suas experiências.

Durante a leitura dos relatórios dos colaboradores, em suas descrições e análises das ações e operações de cada uma das crianças, percebemos que havia algo em comum, nos relatórios dos colaboradores, qual seja, a existência de relações – da criança com os objetos, com os professores e com seus pares. Com o passar do tempo, extraímos do movimento real do nosso objeto três eixos que se revelaram a nós nas relações estabelecidas pelas crianças durante as aulas.

Esse processo se deu no decorrer dos três primeiros semestres de trabalho com as crianças (segundo semestre de 2016 e o primeiro e segundo semestres de 2017). Isso quer dizer que no início de 2018, iniciamos uma nova forma de construção de dados, mudamos a estrutura do relatório, colocando como categorias centrais durante a observação, os três eixos:

- **Eixo 1:** Relação AP – Criança com TEA
- **Eixo 2:** Relação Criança com TEA – Criança
- **Eixo 3:** Relação Criança com TEA – Objetos (espaços estruturados construídos para as aulas e os materiais didáticos utilizados – colchões, bola, arcos, cordas etc.)

Esta questão nos impõe que delimitemos o que se deve identificar como indícios de desenvolvimento nas ações e operações da criança nas relações estabelecidas entre os três eixos descobertos, acima. Assim, podíamos suspender um dos eixos, para uma análise mais apurada, e estudá-lo apanhando desde a primeira aula até a última. Por exemplo, o eixo criança-adulto e criança-criança.

Seria possível comparar a quantidade de relações interpessoais estabelecidas entre uma criança com autismo e seus pares na primeira aula com a quinta ou com a décima

aula e, ainda, estudá-la qualitativamente (que tipo de meios comunicativos se fizeram presentes nessas interações – oralidade, olhares, gestualidades etc.).

Uma vez por semana, os colaboradores elaboravam seus relatórios e os enviava por e-mail para o pesquisador. O trabalho do pesquisador era identificar no relatório de cada um dos colaboradores as relações da criança que caracterizavam cada um dos três eixos durante a aula (criança-adulto / criança-criança / criança-objeto). Por exemplo, onde houvesse a evidência de estabelecimento de relações entre a criança e qualquer um dos adultos que estivesse em sala, recortávamos o trecho e o inseríamos em uma das colunas de uma tabela que era dividida em três, um para cada eixo. Vejam o exemplo, na figura 3, abaixo.

Figura 3 – Exemplo dos conteúdos sistematizados em três eixos de desenvolvimento extraídos dos relatórios dos colaboradores da pesquisa.

<b>Data</b>	19/03/2018	<b>Sessão</b>	01	<b>Criança</b>	João (nome fictício)	
<b>Crianças Participantes</b>	10 (6 meninos - 3 TEA e 4 meninas)		<b>Adultos</b>	11	<b>Relatórios entregues</b>	10
<b>Objetos disponíveis</b>	Colchões, colchonetes e camas elásticas pequenas, dois plintos	<b>Descrição da estrutura</b>	<p>“A sala estava disposta de modo que colchões e colchonetes formassem túneis, escorregador, e uma pequena escalada. Também estavam dispostos mini camas elásticas, que compunham um pequeno circuito.” (AP)</p> <p>“Disposição dos colchões: Dois trampolins; dois plintos do lado direito da estrutura; um colchão inclinado na parede ao fundo para escalar e escorregar no canto esquerdo da estrutura; estrutura de colchões ao centro para escalar e saltar, com um espaço embaixo usado como caverna; por trás de toda a estrutura, ao fundo da sala, foi deixado um espaço entre os colchões e a parede, utilizado como túnel; colchões espalhados pelo chão para proteção.” (E5)</p>			
<b>Descrição geral da criança na sessão</b>	“No começo da atividade João se apresentava deslocado e um pouco desorientado, porém durante grande parte do tempo ele permaneceu no espaço destinado.” (AP)					
<b>EIXOS</b>						
<b>Criança – Adulto</b>		<b>Criança – Criança</b>		<b>Criança – Objeto</b>		
<p>“Num primeiro momento, João demonstrou interesse nas atividades, porém o mesmo tem funcionamento imitativo e estava constantemente em busca de referências. <b>Dessa forma, ele busca imitar um comportamento e sente-se mais confortável com a figura que o imita – no caso as figuras de autoridade da sala. Também se mostrou receptivo aos comandos dados pelos tutores, e aberto a interação com estes, em especial ao E4 e a mim, sendo muito responsivo a reforços positivos.</b>” (AP)</p> <p>“Ao final da atividade, no momento de roda com toda a turma, foi perguntado as crianças se elas tinham gostado, e quem ia voltar na próxima semana, após algumas repetições e as respostas entusiasmadas de ‘eu vou’ e dedinhos levantados, <b>João também levantou o dedo e repetiu baixinho ‘eu vô’.</b>” (AP)</p> <p>“A AT o observou de longe por um tempo e só depois começou a tentar interagir com ele. João seguia o que a AT falava. Não o vi interagindo com outras crianças.” (E5)</p>		<p>“A certo momento da atividade, a beira do dojô, foi apresentado ao João, outra criança o C7-Autista, também diagnosticado com TEA. Após foi sugerido pelos tutores que as crianças se abrasassem, apesar do movimento um pouco descoordenado, as duas crianças tiveram esse breve instante de um contato mais significativo.” (AP)</p> <p>“Durante certo momento da atividade o menino C1 estava escalando a lateral do escorrega, local onde João estava, pela proximidade e pelo risco de um machucar um ao outro, foi solicitado que João segurasse o coleguinha para que este não caísse, mais como forma de interação e cuidado, João além de segurar o coleguinha também o impulsionou para que o mesmo subisse o escorrega, em um movimento cooperativo.” (AP)</p> <p>“Apesar de João, muitas das vezes observar as atividades dos coleguinhos e até mesmo estar em volta da turma, este ainda não se coloca dentro dos grupos junto as outras crianças, ele prefere observar e realizar as atividades sem uma interação maior com elas.” (AP)</p> <p>“Algumas vezes percebi João olhando para outras crianças enquanto brincavam.” (E5)</p>		<p>“Quando sem referências ou sem interesse na realização da tarefa, ou até pra seguir certa sequência de movimentos, ele se deitava de costas ou se atirava e abraçava o colchão. João também saía do espaço da atividade com movimentos estereotípicos e encarava-se no espelho. Sendo estes movimentos repetidos durante alguns intervalos regulares, em todo o tempo de exercício.” (AP)</p> <p>“Entrou direto na estrutura e começou a interagir com o espaço.” (E5)</p> <p>“Foi algumas vezes até o espelho, se olhava e voltava para a estrutura.” (E5)</p> <p>“No início sentou com os observadores e brincou em frente ao espelho, teve medo de pular do espaço estruturado” (E1)</p> <p>“As crianças autistas eram mais expressivas em gritar, correr e gesticular.” (E3)</p> <p><b>“A maioria das crianças não saíram do espaço destinado para brincadeiras, exceto o João, que parava ficava olhando pro espelho, sorria, procurando conhecer a própria imagem.”</b> (E6)</p>		

Fonte: elaborado pelo autor

Aos colaboradores, era solicitado que procurassem descrever as ações e as operações da criança nas relações que estabelecia em cada um dos três eixos, de forma detalhada. Por exemplo, na interação criança-criança ou criança-adulto, de que forma ocorriam os processos comunicativos? Pela fala, gesto, olhares etc.? E nas relações criança-objeto? Realizavam ações e operações funcionais ou ações lúdicas? O colaborador não poderia perder de vista a interpretação e a explicação das ações e operações das crianças durante a atividade brincante.

A linguagem, neste estudo, pode ser analisada considerando sua dupla função, de comunicação e de generalização (VIGITSKI, 2001). A generalização é um conceito, um significado, que guia a criança na relação com os objetos. Neste momento, é fundamental que o observador fique atento na experimentação da criança, buscando interpretar, por exemplo, se a criança conhece seus significados e sua funcionalidade ou realiza ações lúdicas, operando com a substituição de significados diante de objetos pivôs.

Nesse sentido, a observação sob a ótica da generalização impõe ao pesquisador ficar atento às palavras exteriorizadas pela criança com TEA (quais palavras foram pronunciadas? Quantas palavras? São compreensivas? Ecolalias? Etc.) (VIGOTSKI, 2001). A evidência dessa manifestação durante a aula pode vir a ocorrer quando a criança fala sozinha (fala egocêntrica) ou em relações sociais estabelecidas dentro dos três eixos.

E quanto a outra função da linguagem - de comunicação -, a oralidade, a gestualidade, os sentimentos e as emoções, nessa perspectiva, são considerados meios de comunicação, formas distintas dessa mesma manifestação. Partindo do pressuposto de que a dificuldade de fala é uma das características marcantes de nossas crianças com TEA, especialmente, da criança que iremos investigar, a gestualidade (expressão de emoções, sentimentos e pensamentos) pode vir a exercer essa função comunicativa nas relações estabelecidas pelas crianças com TEA. Nesta pesquisa, a gestualidade foi considerada como indício de ações comunicativas, mas também como uma expressão corporal que se configurava como uma manifestação da cultura corporal.

Dessa forma, o observador deveria estar atento às relações sociais que se estabeleciam entre as crianças com TEA e buscar relatar a dimensão qualitativa dessas relações nos três eixos. Essa dimensão qualitativa se refere à forma como correu essa comunicação (se esteve presente a palavra com seu significado ou se foi uma comunicação por gestualidade – expressão corporal). Tem a ver com a comunicação não oralizada nas relações sociais, envolve as emoções, os sentimentos, que se materializam

nas posturas corporais (tônus) – raiva, alegria, tristeza, além de negação ou aceitação que se expressam em gritos, gestos etc.

Apresentaremos, a seguir, a investigação da atividade brincante de uma criança com autismo do Projeto de Extensão “Brincando e Aprendendo” na Universidade Brasília (UnB).

Perspectivando identificar o papel da brincadeira no desenvolvimento de crianças com autismo em uma perspectiva histórico-cultural, especialmente, iremos analisar as ações e operações de uma criança autista durante a atividade brincante inserida em um coletivo de crianças com o desenvolvimento típico.

### **Crianças em atividade brincante: Estudo de um Caso**

João iniciou sua participação no projeto em agosto de 2017, estava com 9 anos e frequentou a turma de crianças de cinco a sete anos de idade, até o final de 2019. Era uma criança com uma condição rara, a Síndrome de Coffin Siris e apresentava como comorbidade as características marcantes do autismo, portanto tinha este duplo diagnóstico clínico.

Logo após seu nascimento, o neurologista pediátrico informou que os dismorfismos orgânicos poderiam prever um quadro em que a criança não andaria, não falaria e, também, refletir-se-ia em uma “aparência grotesca” (fala do médico, segundo o relato da mãe).

Tudo isso, levou a família a se dedicar a muitas horas de intervenções para o seu desenvolvimento. Devido à síndrome, apesar da idade de nove anos, João tinha uma estatura física similar (estatura) às demais crianças entre cinco a sete anos.

João apresentava uma hipotonia nos membros superiores e uma dificuldade de articulação das palavras que enfatizavam suas dificuldades de comunicação. Pela falta de compreensão dos outros, a criança evitava falar.

Em alguns momentos, quando não conseguia fazer-se entender ou não aceitava certas orientações, tinha dificuldades em controlar sua conduta e podia apresentar comportamentos considerados como disruptivos. A seu modo, João relacionava-se bem com as crianças e esteve presente em praticamente todos os encontros.

Estudava em uma escola pública, porém em uma sala de ensino especial. No Distrito Federal, esses alunos são atendidos em salas de TGD – Transtorno Global de Desenvolvimento. Apenas as crianças que apresentam diagnóstico com características do espectro autista são atendidas.

De uma forma geral, são turmas com duas professoras especialistas que acompanham duas crianças em cada horário. João também realizava acompanhamentos psicopedagógicos individuais com profissionais da área de psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e natação. Porém, tanto na escola quanto nas terapias, possuía poucas oportunidades em participações coletivas com crianças com o desenvolvimento típico, ao contrário do que oportunizava o projeto Brincando e Aprendendo que privilegiava a coletividade, envolvendo as relações entre crianças com e sem deficiência.

O coletivo heterogêneo apresentava outras crianças com o desenvolvimento atípico, além de João. No caso da turma de João que reunia crianças de cinco a sete anos de idade, estavam matriculados 20 alunos; destas, cinco crianças possuíam o diagnóstico de autismo. Cada criança autista apresentava aspectos muito distintos, característicos da variedade do espectro, três eram falantes, duas não falavam e João falava muito pouco.

Quando a criança precisava de um maior suporte de comunicação e interação, como demonstramos, anteriormente, um estagiário específico - Acompanhante pedagógico (AP) realizava a mediação, seja com as outras crianças, seja com os objetos ou com o educador responsável pela intervenção.

João era acompanhado pela Acompanhante Pedagógica (AP). Vale destacar que temos como pressuposto, reduzir gradativamente o suporte dado pelo estagiário conforme ampliava-se a autonomia da criança nas atividades. Situação experienciada por João, pois à medida que se passaram os anos que participou do projeto, a intensidade de apoio foi reduzindo, tanto que no fim do ano de 2019, demonstrou-se mais independente.

Para este estudo, apresentaremos episódios relatados por nossos colaboradores da pesquisa da aula que ocorreu no dia quatorze de maio de 2018 (aula número 8), das 15h às 16h, na sala de ginástica do Centro Olímpico da Faculdade de Educação Física FEF-UnB. Neste dia, participaram 13 crianças (9 com o desenvolvimento típico e 4 crianças autistas – meninos, entre eles, o João). Neste dia sete relatórios foram elaborados pelos colaboradores e recolhidos para a análise.

Como usual, dois estagiários assumiram a posição de condução da aula que tinha sido planejada com o objetivo de envolver as crianças em situações brincantes sob duas perspectivas: explorar objetos específicos de uma das formas de atividade da cultura corporal – a ginástica, exercitando fundamentos já aprendidos (saltar, correr, girar, trepar, entre outros) e, realizar a atividade jogo com regras simples, com o tema lúdico “Animais da floresta”. Nesta aula, houve a ocorrência de ações meios para a realização da atividade ginástica quanto ações lúdicas como meio de realização da atividade brincante, o jogo

com regras simples com argumento. Ou seja, intencionávamos o trânsito entre essas duas formas distintas de atividades (com diferentes necessidades e motivos).

Em uma roda de conversa e de reflexão inicial entre os participantes, houve uma antecipação do tema da aula com as crianças. Os estagiários que conduziram a aula, contaram histórias envolvendo os animais e a floresta, fizeram imitações com as crianças de animais – modelos de ação.

Em seguida, todos ingressaram na sala que estava organizada em um espaço estruturado com objetos específicos da atividade ginástica (colchões inclinados, colchões no solo, cones, minitrampolim e trave de equilíbrio), de acordo com o planejamento prévio.

A aula foi dividida em dois momentos. No primeiro, as crianças exploraram livremente os objetos deste espaço estruturado por cinco minutos. As crianças já tiveram aulas neste mesmo espaço sobre fundamentos básicos das ginásticas e conheciam os objetos. A novidade incidiu na disposição dos objetos.

As crianças reproduziram ações e operações incitadas pela forma e conteúdo que os objetos lhes proporcionavam. Os instrumentos da ginástica (colchões inclinados, colchões no solo, cones, minitrampolim e trave de equilíbrio) são o produto da atividade humana condensada, orientam a atividade da criança, causam-lhes interesses e as direcionam à satisfação de suas necessidades “culturais” (de saltar, correr, girar, trepar).

Neste encontro entre a necessidade e seu objeto, constitui-se, assim, o motivo da atividade (LEONTIEV, 2017). As crianças exploraram o ambiente sob a supervisão da equipe. Neste processo exploratório, uma fase da metodologia, a intenção foi observar e intervir apoiando as crianças na manipulação dos objetos, como já discutimos, anteriormente, no desenho metodológico. Neste momento, ao mesmo tempo que os colaboradores realizavam suas intervenções, investigavam as relações que as crianças estabeleciam com os objetos e com seus pares e, quando alguma delas necessitava de apoio para se apropriar de determinado objeto, eram apoiadas pelos colaboradores.

No primeiro momento, os colaboradores observam atentamente se alguma criança realizava ações e operações com os objetos para além de suas funcionalidades, ou seja, se em algum momento, passavam a brincar com o objeto utilizando-o como pivô para realizar o brincar de faz de conta, incitada pelas histórias sobre animais da floresta contadas pelos colaboradores na roda de conversa inicial. Por exemplo, como a criança se relacionava com o objeto? A criança entrava nos espaços fechados com colchões (objeto pivô) como se fosse um leão entrando em sua toca ou se anda ou corre sobre uma

rampa de equilíbrio como se fosse uma ponte etc., pois a estrutura foi montada de tal forma que a disposição e forma de relações entre os objetos remetia a relações com as imagens e conceitos discutidos na roda de conversa inicial.

Para explicar melhor essa intenção pedagógica, podemos fazer uma analogia com os brinquedos temáticos (boneca, carrinhos, pratinhos de plásticos, talheres, mesinhas, pratinhos) que incitam as crianças a participarem da brincadeira de fantasia (ELKONIN, 2009). Nesses objetos estão sintetizadas as operações da atividade humana que lhes são próprias para serem executadas ações e operações guiadas por significados específicos, no caso de uma boneca - dar de comer, dar banho, colocar para dormir etc.

Do mesmo modo, os colchões, os cones, a trave de equilíbrio (instrumentos histórico-sociais da cultura corporal) incitavam as crianças a irem ao encontro de suas necessidades tanto na dimensão sensorial e perceptivo-motora (saltar, rolar, girar, correr etc.) quanto para satisfação da necessidade de representações de papéis sociais (leão, sapo, caçador etc.), resultado da substituição desses objetos no imaginário da criança.

Essa exploração inicial poderia ser uma preparação para o aprofundamento do desenvolvimento dos meios (técnicas, fundamentos – correr, girar, saltar, rolar etc.) de realização da atividade ginástica. Poderíamos, depois de um certo tempo de exploração dos objetos, solicitar que as crianças se sentassem em roda para transmitirmos a elas conceitos envolvendo a atividade ginástica, partindo das experiências das crianças na exploração dos objetos, como já o fizemos; porém, neste dia, planejamos tomar outro rumo, ou seja, realizar um jogo de regras simples com argumento (tema lúdico) (ELKONIN, 2009).

Nesse sentido, a contação de histórias sobre animais da floresta, as imagens de animais (leão, coelho, sapo etc.) apresentadas pelos colaboradores intencionavam incitar a realização de ações lúdicas diante dos objetos dispostos na estrutura. Mas como se desenvolveu essa aula?

Iremos responder a essa pergunta apresentando os dados já sistematizados em episódios extraídos dos relatórios dos colaboradores. Esses episódios que apresentaremos a seguir, na tabela 2, possibilitar-nos-á interpretar e explicar as ações e operações da criança autista diante dos desafios que foram colocados a ela durante a aula, coordenada pelos colaboradores da pesquisa.

A partir da análise desses dados, podemos compreender melhor como o João que apresentava dificuldades de comunicação e de generalização participava dessa atividade que exigiu dele o desenvolvimento de formas de pensamento que operassem com a

substituição de objetos em seus processos imaginativos, como demonstramos no capítulo 2 – A Formação de Conceitos na Criança na perspectiva da teoria Histórico-Cultural.

### **Resultado e discussão dos dados**

A seguir, apresentaremos na Tabela 2 alguns trechos de descrições e interpretações dos episódios que ocorreram na aula com foco nas relações estabelecidas pelo aluno João. São situações extraídas dos relatórios elaborados pelos colaboradores representados pelas letras “AP” para a Atendente Pedagógica do João “E” para os outros colaboradores e uma numeração para ocultar suas identidades (E1, E2, E3, E4 etc.). Para manter a fidedignidade de seus relatos, preservamos a forma como escreveram. Quanto às crianças que estabeleceram relações com João, decidimos denominá-las com a letra “C”, atribuindo números para diferenciar os meninos (C1, C2, C3 etc.), sendo que para as meninas, acrescentaremos a letra “F”, por exemplo: CF1, CF2 etc.

Neste dia, recebemos alguns estudantes de graduação em Educação Física de outra disciplina que discutia jogos. Eles tinham que realizar um trabalho de observação de uma aula destinada a crianças com o objetivo adquirir conhecimento acerca do jogo / brincar. O projeto Brincando e Aprendendo foi escolhido por eles para a realização dessa atividade acadêmica.

Eles queriam participar de um dia de nossas intervenções com as crianças, inclusive, ministrando alguns jogos. Para isso, assistiram a uma aula na semana anterior para conhecer o projeto em ação. Em seguida, participaram do planejamento da aula junto com nossos colaboradores. Nas descrições dos episódios que apresentaremos, esses estudantes são denominados de “Tutores” nos relatórios elaborados por nossos colaboradores.

No ano de 2018 foram ministradas 12 aulas no primeiro semestre e, 13, no segundo. Portanto, tivemos um total de 24 encontros sistematizados em tabelas contemplando episódios categorizados nos três eixos (criança-adulto / criança-criança / criança-objeto), como expusemos no desenho metodológico, anteriormente.

O anexo III contempla a sistematização dos dados da aula (completa) que será objeto de nossa análise, a aula 8. Juntamos no anexo III, as aulas 7 e 9, com isso, pode-se ter uma ideia de processo das relações estabelecidas por João durante uma sequência de três aulas consecutivas.

Tabela 2- Episódios ocorridos na aula 8 (14/05/2018, de 15h às 16h)

Episódio	Educador	Trecho
1	E1	“Roda inicial pra contar histórias e conhecer os alunos, com intervenção do grupo de jogos. Alguns alunos tiveram timidez na hora de dizer seus nomes (CF1, João, C8 – criança com autismo).”
2	E3	“Durante essa sessão o C8 (criança com autismo) interagiu com duas crianças. O João que foi no início da sessão, quando me sentei ao lado do João, ele começou a mexer nas mãos do C8 e o C8 retirava as mãos dele, no início senti um incômodo da parte dele, mas depois virou uma brincadeira, um colocava a mão o outro tirava, fazendo com que isso tirasse a atenção de ambos da conversa que ocorria na roda.”
3	AP	Num próximo momento os tutores externos sentaram-se em roda para iniciar as propostas de atividades para a sessão. Então, eles passaram a contar uma história sobre a floresta. João não quis ir, inicialmente, e preferiu ficar no colchão, mas o chamei com entusiasmo e ele até sentou-se por um momento. Mas, algo que o João demonstra e que é ele não tem interesse por ouvir regras e história, pois, quando os tutores iam explicar as dinâmicas a serem feitas ele rapidamente se dispersava. Os tutores passaram a imitar com as crianças os animais que teriam na floresta, João foi rapidamente e chegou a imitar alguns animais, mas logo perdeu o interesse voltando ao colchão.”
4	E2	“Nessa sessão a estrutura foi formada com apenas dois colchões, um encostado na parede formando uma rampa e embaixo dele um túnel e o outro deitado no chão na frente da rampa, e um trampolim na frente do colchão que estava deitado.”
5	AP	João seguiu direto para o colchão com as outras crianças, ele as observou subir no escorrega por um tempo e logo tentou subir por si. Quanto a isso João demonstra ter mais coordenação com as pernas do que com os braços, sabe-se que ele possui força em ambos os membros, mas, imagino que João não consegue exercer a força ou mandar o comando certo aos braços para que estes o ergam, por exemplo.”
6	AP	“Outro momento se seguiu na sessão com as crianças agora correndo com os tutores, porém João continuou no escorrega (colchão inclinado). Nesse momento fui ajudá-lo e tentar fazê-lo seguir para outra brincadeira. João segurava minha mão e escalava com os pés, no topo ele segurava o tronco em cima da estrutura, mas não conseguia usar os braços para puxá-lo o suficiente para passar as pernas para cima da estrutura. Depois de um tempo o chamando para outra brincadeira, terminei por ajudá-lo e subi suas pernas, ele sentou satisfeito e escorregou na estrutura. A partir do momento que consegui, João seguiu para a brincadeira de pega-pega”
7	AP	“Enquanto João tentava escalar novamente eu o ajudava, mas também o chamava para a nova brincadeira, os tutores começaram a fazer a brincadeira do vivo/morto usando as figuras da girafa/sapo. Depois que consegui, novamente, com ajuda escalar e escorregar mais uma vez, consegui guiá-lo para a brincadeira. João observava por um tempo e passava a imitar, em dado momento ele foi para o meio da roda e ficou a observar por um longo tempo os colegas, e passou novamente a imitar. João entendeu que devia abaixar-se e levantar-se em dado momento, e talvez até tenha reconhecido os animais na brincadeira, porque logo no início quando estavam imitando os animais ele pulou algumas vezes como um sapo faria.”
8	AP	Depois de um tempo os tutores passaram então a uma brincadeira mais elaborada, em que os animais da floresta precisavam ser resgatados, mas eram vigiados por um leão feroz. As crianças deveriam pegar os animais enquanto o leão dormia, quando ele acordava as crianças deviam ficar paradas em estátua para não serem pegas pelo leão. Os animais (cones coloridos) estavam dispostos no colchão deitado e o leão (tutor) estava deitado no alto do escorrega os animais (cones) quando resgatados, deveriam ser colocados num local seguro (cabeça de outra tutora). Quando

		liberada a brincadeira, João correu com as crianças e não pegou de imediato o objeto, ele mais observava, tocava e sorria para os colegas. O AT <sup>55</sup> E4, então o ajudou e explicou a brincadeira para ele (apoio – significação). Durante a brincadeira João não demonstrava ter entendido a brincadeira já que ele não se importava de maneira nenhuma em ser pego ou andar próximo ou parar e observar o ‘leão’. O ponto positivo da brincadeira é que apesar de no início quando viu a tutora organizando os cones ele ter tentado pegá-los para si, durante a brincadeira João não demonstrou problema nenhum em devolver o objeto, o que para ele é um grande avanço já que João estabelece posse dos objetos.”
9	E1	"Brincadeira com Leão deu certo, enquanto o Leão dormia os alunos pegavam cones e colocavam na cabeça da professora, quando ele acordava todos viravam estátua. João entendeu e participou da brincadeira.”
10	AP	“Depois dessa ótima participação das crianças, no geral, na brincadeira os tutores fizeram o momento de fechamento da sessão e colocaram as crianças deitadas no chão dizendo que os animais da floresta iam dormir. Nesse momento a luz foi apagada e uma das tutoras começou a cantar. Não sei se João chegou a ‘dormir’, mas o fato é que ele foi facilmente distraído pelo C3-Autista que estava rindo alto enquanto pulava na cama elástica, João então começou a gargalhar junto ao C3-Autista, o que deixa a dúvida se ele estava mesmo vendo aquele momento como a ‘hora de dormir’ ou se ele só estava deitado porque os colegas também estavam, ou seja imitando os colegas.”

Fonte: elaborado pelo autor

A partir destes dados e demais materiais de consulta (registros audiovisuais e diário de bordo do pesquisador), realizaremos a análise da brincadeira do leão e os animaizinhos. Em síntese, a estrutura da brincadeira envolvia as crianças no auxílio ao resgate de animaizinhos (representados por cones) vigiados pelo leão feroz (representado pelo colaborador - professor) que estava deitado em um morro da floresta (representado por um colchão inclinado).

As crianças precisavam ter cuidado para realizar o regate sem acordar o leão e levarem os animaizinhos (cones) até um ponto de proteção (representado pela estagiária). O acolhimento dos animaizinhos envolvia encaixar os cones na cabeça da estagiária. Porém, quando o leão acordava, precisavam fugir para não serem devorados ou poderiam usar como estratégia ficarem parados como se fossem uma estátua.

O tipo de jogo que foi planejado para a aula e conduzido pelos estagiários, assemelha-se aos jogos dinâmicos com regras simples com introdução de argumento (tema lúdico), investigado por Elkonin (2009). Quando em um jogo de regras, introduz-se um tema lúdico, neste caso – animais na floresta, ocorre uma mudança na estrutura do jogo. Faz-se surgir um novo elemento na atividade, uma ação lúdica.

<sup>55</sup> A sigla “AT” usada pela estagiária refere-se a expressão “Acompanhante Terapêutico”. Termo utilizado, inicialmente, pela área médica e que foi adaptado por alguns espaços terapêuticos e educacional refere-se a um profissional que fornece apoio a uma pessoa com deficiência ou com autismo, como discutimos, anteriormente.

Trata-se de uma operação que permite à criança substituir no imaginário, um objeto (cone) por outro (animalzinho). Esse foi um dos fundamentos centrais para a análise das ações da criança com autismo no jogo proposto pelos educadores. Essa condição para o brincar não acontece naturalmente, é aprendido, ocorre na dependência das condições objetivas da vida criança, de sua situação social de desenvolvimento (escolarização, suas peculiaridades de desenvolvimento psíquico, sua condição de vida e de classe social etc.) (VIGOTSKI, 1995).

Elkonin (2009) fundado em dados de suas pesquisas realizadas com jogos dinâmicos com regras simples com e, sem argumento, concluiu que as crianças de idade menor (início da idade pré-escolar, aproximadamente, três anos) apresentam dificuldades de permanecerem orientadas pelas regras explícitas. Jogos como “gato e rato” e “raposa e coelho”, apresentam regras que se associam às relações envolvendo esses animais em suas vidas reais (gato corre atrás do rato e raposa caça o coelho).

Elkonin (2009) demonstrou que jogos como estes, quando introduzido um argumento (tema lúdico), fortalecem a dinâmica do jogo. Portanto, para crianças menores, explorar o conteúdo cultural e histórico do tema lúdico (por exemplo, “gato e rato”) favorecem a continuidade da criança por mais tempo no jogo.

Já, as crianças mais velhas (final da idade pré-escolar, aproximadamente, seis anos), não são reativas a esse tipo de jogo. Elkonin (2009) constatou que não há necessidade de tema lúdico para mantê-las na brincadeira com regras explícitas e concluiu que estas crianças atingiram o ápice do jogo de papéis sociais. O resultado desse processo de desenvolvimento impulsiona a criança a dirigir sua atenção a novos interesses e novas necessidades (neoformações).

Neste momento, os motivos que as mantinham na brincadeira perdem sua força e um outro tipo de jogo passa a interessá-las, o jogo de regras. Um exemplo desse tipo de jogo é o jogo dinâmico com regras sem argumento, ou seja, sem o tema lúdico.

Em nosso exemplo de atividade brincante, há regras previamente elaboradas pelos interventores. Neste processo, a criança, mesmo em momentos que opera com a substituição de objetos (por exemplo, um cone como objeto pivô para transferência, na imaginação, de significado deste objeto para outro que está ausente, um animal), tem suas ações subjugadas a regras do jogo construídas e explicitadas, previamente, pelo interventor. Esta estrutura e dinâmica foge à característica essencial da brincadeira de faz de conta (de papéis sociais).

Na brincadeira de faz de conta, embora os motivos que a orientam partam da realidade concreta na qual os adultos se relacionam entre si, com os objetos e com os fenômenos sociais, será a própria criança que conduzirá o caminho do enredo da atividade e por meio de ações no pensamento, orientará sua relação com os objetos na brincadeira (ELKONIN, 2009).

As crianças menores, em torno dos três anos de idade, por terem dificuldades em operar com as regras explícitas, fogem delas. Enquanto as crianças mais velhas, pelo contrário, participam com interesse, pois já adquiriram um relativo domínio da linguagem.

Para esta aula, o espaço estruturado foi construído dentro de um espaço organizado com instrumentos específicos delimitados pelo sistema conceitual (significados específicos) da “atividade ginástica” – colchões, minitrampolim, cones e uma rampa para constituída por um colchão inclinado que possibilitava a escalada e o exercício do equilíbrio. Neles, estão condensadas relações sociais históricas.

O colchão remete a determinada forma de ações e operações humanas – o saltar, o rolar, o trepar, o escalar, o rolar e, neste caso, com o colchão inclinado, de deslocar-se sobre ela em equilíbrio dinâmico etc.

Os significados específicos desta atividade organizam a criança subjetivamente (imagem psíquica) e, externamente, durante sua exteriorização (realização das ações e operações)

À luz de nossas investigações, o conhecimento da funcionalidade, dos significados dos objetos está posto na realidade e, em colaboração com o Educador, a criança os interioriza. Ou seja, as gerações mais novas se apropriam das objetivações construídas e acumuladas historicamente pelas gerações que as antecederam (LEONTIEV, 2004). Neste caso, acerca do conhecimento da ginástica, umas das formas de atividade da acultura corporal.

Porém, esses objetos dispostos no espaço de forma intencional podem ser, ao mesmo tempo, impulsionadores (pivôs) para transferências de significados que possibilitam a mudança de atividade nesta mesma aula. Ou seja, no primeiro momento exploratório, a intenção dos colaboradores era que a criança exercitasse as ações e operações em conexão com os usos funcionais dos objetos (atividade manipulatória objetiva), mas que em um determinado momento iriam fomentar o surgimento do jogo de regras com argumento, e, por consequência, a possibilidade do surgimento da ação lúdica (substituição de objetos – o cone substituído por animalzinho no imaginário da criança).

A criança está diante de um problema que poderá resolvê-lo flexibilizando a relação entre a palavra e o objeto que o representa, ou seja, o objeto (real) animalzinho, prisioneiro do leão, está ausente. Essa operação na consciência depende de um relativo domínio da palavra por parte da criança. É necessário um determinado controle do signo para operar com a transferência de significados na imaginação (ELKONIN, 2009; VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2010a).

Nesta atividade lúdica, as ideias, representações e conceitos da criança exercem um certo controle sobre o destino do objeto, ao mesmo tempo, que orientam seu próprio corpo na realização das ações. Na ação lúdica, o cone não exercerá sua função real na atividade da qual ele está vinculado, servirá de pivô para sustentar essa operação no imaginário da criança.

O significado que a criança passa a dar ao cone em seus processos imaginativos, evidencia-se pelo modo como ela molda o corpo, manifesta-se em sua gestualidade. Observamos que a criança, quando orientada pelo signo (significações objetivas) – a forma de pensamento “por complexo” e pseudoconceitos (VIGOTSKI, 1995, 2001) – realiza ações lúdicas com o cone como se estivesse segurando, cuidadosamente, um animalzinho para não o derrubar, mesmo quando corre amedrontada para não ser pega pelo leão.

As ações corporais que a criança realiza são orientadas pelos significados; dizendo de outra forma: o objeto (cone, colchão etc.) impulsiona as ideias que, por sua vez, dominam o objeto e se moldam a ele. Trata-se de uma relação de dupla estimulação – a realidade incide sobre os processos criativos da imaginação da criança e, nessa dialética, as ideias, os conceitos, os significados, orientam as relações da criança com os objetos e fenômenos da realidade objetiva.

Como já discutimos, antes da possibilidade de a criança operar com a transferência de significados na brincadeira, a exemplo do que ocorre na primeira infância (antes dos três anos), no pensamento sincrético, a criança luta para diferenciar os objetos. Sua imagem subjetiva da realidade é um amontoado de objetos indissociáveis, ao mesmo tempo, em que busca se apropriar de suas funcionalidades. A percepção ainda é prisioneira da presença do objeto em toda sua amplitude.

Essa discussão acerca da formação de conceitos é essencial em nossa busca por tentar compreender como João participa da atividade, se realiza ações e operações com o uso de objetos, ainda, prisioneiro da sensorialidade ou se consegue operar com o signo em seus processos imaginativos, realizando ações de substituição de objetos (ações

lúdicas)? É uma questão que pode surgir em suas relações com as pessoas e com os objetos disposto no espaço estruturado.

A conclusão a que chegamos em nossos estudos acerca dos fundamentos teórico-metodológicos que explicam a formação de conceitos na criança, levou-nos a acreditar que as formas de pensamento que operam com objeto ausente com o grau de profundidade que exige da criança a realização de ações lúdicas são as formas de pensamento por complexo e os pseudoconceitos.

Isso não implica em dizer que crianças que ainda não consolidaram essas formas de pensamento em suas relações concretas com a realidade não possam participar de situações brincantes. Muito pelo contrário, elas só desenvolverão as formas de pensamento mais complexas na educação infantil se a elas forem oportunizadas situações de brincadeira, pois não é a consciência que determina o desenvolvimento das formas de pensamento na criança, é a sua vida de relações reais e concretas que determinam a consciência (MARX; ENGELS, 1986).

Elkonin (2009) constatou que esse tipo de brincadeira (jogos de regras com argumento), poderia se realizar sem o argumento (tema), ou seja, apenas mediada por regras previamente elaboradas pelos adultos. As pesquisas do autor comprovaram que as crianças mais novas, apresentam dificuldades em lidar com as regras explícitas e perdem a motivação com este tipo de jogo, pois essas operações necessitam de abstrações mais complexas. Embora haja um tema lúdico no jogo, as regras já foram pré-determinadas e são dominantes na atividade.

O tema lúdico motiva as crianças mais novas a participarem, mas caso as regras explícitas sejam complexas, favorecem que elas não as cumpram em sua integralidade. Quanto às crianças mais velhas, não necessitam do argumento e dirigem-se com mais interesse por jogos com regras explícitas.

Nos relatos dos estagiários constam que, supostamente, os alunos com o desenvolvimento típico realizaram a brincadeira em todas as suas etapas.

Brincadeira com Leão deu certo, enquanto o Leão dormia os alunos pegavam cones e colocavam na cabeça da professora, quando ele acordava todos viravam estátua. João entendeu e participou da brincadeira. (E1, episódio 9, Tabela 2).

A constatação do colaborador E1, acima, afirma que todos viraram estátua. Porém, não foi o que os outros relatórios demonstraram sobre a conduta de João, ou seja, mais de uma vez percebeu-se que João destoava do que realizavam as crianças típicas durante a atividade. Por exemplo:

Quando liberada a brincadeira, João correu com as crianças e não pegou de imediato o objeto, ele mais observava, tocava e sorria para os colegas. O AT E4, então o ajudou e explicou a brincadeira para ele (apoio – significação). Durante a brincadeira João não demonstrava ter entendido a brincadeira já que ele não se importava de maneira nenhuma em ser pego ou andar próximo ou parar e observar o ‘leão’. (AP, Episódio 8, Tabela 2).

Observou-se que a maioria das crianças com desenvolvimento típico conseguiram realizar a brincadeira ou com a operação interna na imaginação ou mesmo orientadas, exclusivamente, por meio das regras previamente acordada nas orientações do Educador. Não está explícito no texto dos colaboradores essa diferença. Mas está claro nos relatos manifestados nos episódios 8, 9 e 10 que as crianças, exceto, o João, operaram com um relativo controle sobre a linguagem, pois permitiram-lhes se orientarem na realidade objetiva com o uso dos significados específicos da atividade para na resolução dos problemas imposto pelo jogo.

Isso quer dizer que essas crianças, supostamente, dominam relativamente a linguagem cotidiana. Assim, a função do signo como meio de pensamento atinge um nível de desenvolvimento capaz de permitir à criança, internamente, estabelecer relações mais conscientes entre os instrumentos externos e suas ações no pensamento.

Nesse processo de internalização da linguagem, do desenvolvimento do pensamento verbal, a atenção e a memória vão tornando-se conscientizadas e voluntárias (VIGOTSKI, 2001). Ainda que essas funções permaneçam prisioneiras da percepção real-concreta e das suas experiências imediatas, já adquiriram um certo domínio sobre a realidade.

Quando observamos as ações e operações de João expostas nos episódios, relatados pelos educadores – colaboradores da pesquisa, percebe-se a dificuldade da criança com autismo em realizar transferências de significados durante o jogo dos animais na floresta. Os relatos dos observadores capturam posturas de João diante dos objetos-pivôs (cones, por exemplo), vejam: “João não demonstrava ter entendido a brincadeira já que ele não se importava de maneira nenhuma em ser pego ou andar próximo ou parar e observar o leão” (E2, Episódio 4, Tabela 2); “Quando liberada a brincadeira, João correu com as crianças e não pegou de imediato o objeto, ele mais observava, tocava e sorria para os colegas” (E2, Episódio 4, Tabela 2).

Relatos como estes são descrições das manifestações externas, revela-nos sobre os comportamentos observáveis das crianças, mas, ao mesmo tempo, esconde-nos os vínculos e nexos internos que os determinam. Temos que explicar o que está por trás

dessas condutas capturadas nos relatórios. Será que podemos afirmar que João não brinca?

Quanto à participação de João, não é tarefa simples a análise sobre o quanto ele apreendeu e compreendeu acerca dos conteúdos – significações objetivas – que delimitaram a atividade brincante orientadas pelos estagiários, especialmente, pela dificuldade em oralizar sobre seus sentimentos e suas formas de pensar. A fala não é o pensamento, não expressa toda a sua amplitude, mas o pensamento se realiza nela (VIGOTSKI, 2001).

Vamos partir de uma reflexão geral e, em seguida, focaremos na especificidade das ações realizadas pela criança com autismo durante o jogo. A estrutura generalizante que orienta a atividade brincante – as significações objetivas (ideias, representações, conceitos) – resultado dos relacionamentos concretos da criança com a realidade objetiva organiza as ações, internamente, no pensamento (teleologia) e exercem sua função na orientação das ações e operações da criança, externamente, no processo de exteriorização nas relações com os objetos e com as pessoas.

Nesse processo, três categorias estão envolvidas: significações objetivas, as ações e operações da criança (externamente) e o uso dos instrumentos (cones, colchões etc.). Para a análise de nossa aula, a cadeia de ações com o uso dos instrumentos se desenvolveria, neste caso, com a finalidade de resgatar o animalzinho sem ser capturado pelo leão, ou seja, a criança precisa correr em direção aos cones (animaizinhos), capturá-los e levá-los até a cabeça da estagiária, neste percurso articulam-se uma série de fundamentos que surgem na dependência do esquema tático que a criança vier a escolher.

Há uma variedade de formas de a criança resolver o problema e ser bem-sucedida, desde não usar nenhuma vez o recurso de virar estátua para não ser devorada pelo leão até fazer uso desse recurso por diversas vezes para conseguir realizar o resgate de uma boa quantidade de animaizinhos. Suas ações e operações (meios de realização da atividade) irão depender do esquema tático que a criança vier a construir. Ela poderá correr, saltar, trepar ou escorregar nos colchões, pular no minitrampolim etc., sem acordar o leão feroz (educador - colaborador) e, ainda, estar atenta às atitudes do leão para fazer uso do recurso de virar estátua, caso o leão acorde e vá em direção a ela para devorá-la.

Como identificado nos relatórios, a maioria das crianças não apresentaram dificuldades na apreensão pelo pensamento do estabelecimento de relações entre os objetos e fenômenos da realidade objetiva, que a atividade requereu.

No entanto, quais seriam as razões das dificuldades que limitariam a criança na realização das ações e operações para alcançar as finalidades da brincadeira? No caso específico de João, podemos supor pelos indícios de seus movimentos (gestualidade, manifestação das emoções, direcionamento dos olhares) uma possível inadequação entre as estruturas generalizantes do pensamento e a natureza do conteúdo envolvido na atividade. Essa interpretação ancora-se nos estudos sobre a formação de conceitos que realizamos (VIGOTSKI, 1996; 2001; LURIA, 1986).

A relação entre a forma de pensamento da criança e a complexidade da natureza do conteúdo da atividade, manifesta-se quando João, ao aproximar-se do estagiário que estava representando um leão, não foge, não sente medo, não grita – ou seja, não evidencia operar com a substituição de objetos no imaginário (finalidade da brincadeira).

Os instrumentos e as ações de João são orientados, internamente, pela estrutura generalizante, formas de pensamento. No caso desta brincadeira, realiza-se em uma sala de ginástica estruturada com instrumentos (objetos) com funcionalidade específica da atividade ginástica – o colchão tem um significado real-concreto construído historicamente e integrado ao sistema conceitual geral da ginástica.

A criança que pensa por complexo ou pseudoconceito tem a liberdade de tanto usar os instrumentos da ginástica com suas funções determinadas pelos significados específicos dessa atividade (saltar, rolar e girar) quanto fazer uso dos objetos como pivôs, substituindo-os por outros objetos no seu imaginário (ações lúdicas). Porém, João ficou a maior parte do tempo estabelecendo uma relação funcional com os objetos. Apresentou a nós necessidades distintas das demais crianças com o desenvolvimento típico. Essa constatação, observou-se, nitidamente, nos episódios 3,

Num próximo momento os tutores externos sentaram-se em roda para iniciar as propostas de atividades para a sessão. Então, eles passaram a contar uma história sobre a floresta. João não quis ir, inicialmente, e preferiu ficar no colchão, mas o chamei com entusiasmo e ele até sentou-se por um momento. (AP, Episódio 3, Tabela 2).

Entre uma atividade que exige atenção dirigida a conhecimentos sobre os animais (conceitos, significados), que exige maiores níveis de abstração e a outra, que exige o domínio da atividade prática (externa), a criança se dirige à segunda, ao colchão, buscando uma relação sensório-motora com o uso do objeto que lhe dá, inclusive, aparentemente, mais prazer.

Essa fuga de João para a relação com o que o colchão lhe propicia experimentar sensorial e perceptivamente não é de pouca importância para o seu processo de

desenvolvimento, pois a criança revela em suas ações um insuficiente domínio do objeto e de sua própria conduta na relação com ele.

João seguiu direto para o colchão com as outras crianças, ele as observou subir no escorrega por um tempo e logo tentou subir por si. Quanto a isso João demonstra ter mais coordenação com as pernas do que com os braços, sabe-se que ele possui força em ambos os membros, mas, imagino que João não consegue exercer a força ou mandar o comando certo aos braços para que estes o ergam, por exemplo. (AP, Episódio 5, Tabela 2).

Percebe-se, que durante a aula há duas formas de atividade da cultura corporal sendo realizada pelas crianças. Uma que o objeto mobiliza João a ir em sua direção, motivando-o a realizar ações e operações específicas dessa atividade (atividade manipulatória) e a outra que mobiliza com mais veemência as crianças com o desenvolvimento típico - a brincadeira. Não estamos afirmando, com isso, que a atividade brincante não o provoque e o mobilize, mas que a atividade manipulatória se apresenta como uma necessidade de forma mais densa. Ou seja, João transita entre duas formas distintas de atividades. Ambas promovem desenvolvimento de funções intrapsíquicas (atenção voluntária, memória voluntária, pensamento verbal, sentimentos, imaginação etc.) e condutas culturais (escalar, trepar, equilibrar-se, saltar etc.).

No que se refere a abstrações (sistemas generalizantes), o jogo dinâmico com regras simples com e sem argumentos é uma atividade mais complexa, porque não apenas a criança opera com o objeto ausente (animalzinho), mas realiza uma atividade de pensamento que necessita um domínio sobre a relação entre a palavra e o objeto. Separar a palavra cone de seu significado real e substituí-lo na imaginação por um conceito de animal é uma abstração possível nas formas mais desenvolvidas do pensamento por complexo, mesmo que dentro dos seus limites à percepção e às experiências imediatas que diz respeito a esse tipo de pensamento.

Por tudo que já apresentamos, conduzimo-nos a especular que João apresenta dificuldades em realizar essa operação de substituição de objetos em sua consciência, envolvendo um número elevado de relações entre objetos que requereu a atividade. Contudo, ao mesmo tempo, pode-se observar nos dados do relatório que João participa e se envolve nas relações sociais que envolvem a brincadeira.

Na situação de brincadeira dos animais da floresta, é possível interpretar que temos a interrelação de três formas distintas de estruturas pensamento nas relações sociais entre: (1) os estagiários que conduzem a atividade pedagógica – a mais complexa. A eles cabem ter o domínio do objeto de ensino da educação física, a cultura corporal, de

dominar os sistemas conceituais que delimitam os significados da atividade do jogo de regras com a introdução de um tema lúdico; (2) as crianças com desenvolvimento típico e atípico que já pensam pelas formas mais desenvolvidas do pensamento por complexos e realizaram a atividade de jogo proposta e (3) João, a criança com desenvolvimento atípico que ainda apresenta desenvolvimento insuficiente da linguagem – de estruturas generalizantes para operam com a flexibilização entre a palavra e o objeto, que a permite realizar ações lúdicas.

João, possivelmente, pelas ações que realizou, ainda transita entre o pensamento sincrético e as formas menos desenvolvidas do pensamento por complexo. Essa fase é ainda marcada pela dependência da criança da situação, da percepção tátil-visual do objeto. Ela necessita aprender sobre a funcionalidade do objeto, o que ele representa. Para que servem os objetos da sala – sua função, por exemplo, um minitrampolim, um colchão de ginástica, um cone, uma trave de equilíbrio? Quais são as ações e operações possíveis de serem realizados com eles?

A partir de Vigotski (2001), compreendemos que o objeto, as relações com o seu significado e as diversas formas de operar com ele estão condicionadas ao domínio da linguagem. Desde o surgimento da fala na criança, inicia-se também o percurso rumo à sua interiorização. A interiorização da linguagem permitirá à criança não apenas identificar os traços dos objetos que os diferencia dos demais, dentro de um complexo de objetos concretos, mas de guiar suas ações e operações com ele de forma ordenada na realidade objetiva.

Antes mesmo do primeiro ano de vida no qual o pensamento da criança ainda é pré-verbal, ou seja, é um pensamento que realiza operações com objetos sem o uso do significado, a criança é capaz de deslizar os dedos na tela de um celular como se estivesse significando essa ação. Essa é uma rica operação, porém destituída de conteúdos internos. O pensamento e a ação da criança estão fusionados. A ação é, ao mesmo tempo, pensamento (VIGOTSKI, 1996). Com o surgimento da fala, desenvolvem-se na criança novas necessidades, interesses e motivos (ELKONIN, 1987). Conhecer e se apropriar das possibilidades funcionais dos objetos é uma necessidade crucial para que a criança se insira na história, na processualidade da vida cultural.

A manipulação de objetos se coloca como central nessa fase, na primeira infância (VIGOTSKI, 2001; ELKONIN, 2009). Nesse período de vida, a criança ainda está muito dependente afetivamente dos adultos, mas agora, essa dependência se faz também em relação ao objeto. O objeto a domina, motiva a realização de sua atividade. A exploração

dos objetos se realiza como uma necessidade de conhecê-los – de significá-los. É a atividade principal da primeira infância, ou seja, é a atividade que mobiliza as mais significativas transformações no psiquismo e nas condutas da criança. Essa atividade é denominada pela Teoria Histórico-Cultural de atividade manipulatória objetal (ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2021).

O que podemos interpretar das observações de João? Ele transita entre duas atividades (a manipulatória objetal e a brincadeira) nesta situação pedagógica. Em alguns momentos, João explorava os objetos reais concretos da ginástica (saltando, correndo, escalando colchões etc.), realizava, a nosso ver, a atividade manipulatória objetal, como demonstra os dados do relatório, nos episódios 3, 5 e 7, como já demonstramos.

Nestes momentos, João busca satisfazer necessidades culturais, escalar o colchão, equilibrar-se etc. Nesta relação, ele busca se apropriar do objeto, de suas propriedades físicas, sócio-históricas, de sua funcionalidade. Ao fazer isso, seu tônus, sua força, suas coordenações motoras, atenção, percepção, memória voluntária, suas emoções e sentimentos ampliam-se, ao mesmo tempo, que sua linguagem se desenvolve, na relação com seus pares e os colaboradores da pesquisa (coletividade).

A Atendente Pedagógica (AP) que o acompanha diretamente, insere-se na dinâmica de sua incompletude e o auxilia no desenvolvimento de suas ações e operações com o uso dos objetos, emprestando a ele suas funções psicológicas mais complexas (atenção ativa, linguagem, percepção etc.).

João aprofunda seu conhecimento sobre os fundamentos da ginástica - trepar, saltar etc., enquanto seus colegas são guiados por outros motivos, na atividade brincante. Precisamos pontuar que João não conseguia executar algumas destas ações e operações (meios da atividade ginástica), quando ingressou no projeto.

O estabelecimento dessa relação de João com os colchões inclinados, seu interesse e necessidade em se apropriar do objeto, dominá-lo (escalar, saltar, equilibrar-se etc.) aconteceu em mais de uma aula (Ver anexo III, aulas 7, 8 e 9) e mais de uma vez nesta mesma aula (aula 8) como se revela no trecho destacado pela Atendente Pedagógica (AP): “Enquanto João tentava escalar novamente eu o ajudava, mas também o chamava para a nova brincadeira, os tutores começaram a fazer a brincadeira do vivo/morto usando as figuras da girafa/sapo” (AP, Episódio 7, tabela 2). Neste momento, a estagiária o apoiou em duas dimensões, na fala e na ação de escalar o colchão. Porém, ao mesmo tempo, João vive uma contradição, interessa-se pela atividade que os colegas realizam.

Ele desloca-se para a atividade mais complexa em abstrações, na tentativa de realizar as ações como fazem os seus colegas, para isso, conta com o apoio do signo externo orientado, intencionalmente, por um outro colaborador (E4). Ele significa os objetos e as ações no processo de sua realização. Esta intervenção apresenta um pressuposto de inclusão da criança na atividade, especificamente, ultrapassando a posição da criança de apenas observadora passiva, vejam o dado do relatório: “João correu com as crianças e não pegou de imediato o objeto, ele mais observava, tocava e sorria para os colegas. E4, então o ajudou e explicou a brincadeira para ele. Deu-lhe apoio – “significação”.

A nosso ver, João se insere no “fluxo de conceitos”, em movimento, na atividade mais complexa em abstrações, afetado pelas vozes e gestos dos colegas e pela sustentação oral do educador – colaborador (E4). Esse processo de substituição, qual seja, o tornar-se um pivô para que a criança o substitua por outro objeto (o animalzinho), em seus processos imaginativos, é mais, facilmente, objeto de observação e análise de forma mais clara com os pequenos falantes, pois a fala exteriorizada pode nos revelar o movimento do seu pensamento com mais dados. Neste caso, a fala egocêntrica.

Porém, é fundamental que deixemos claro que sem o auxílio do signo externo, neste caso, da significação por parte do educador (BAGAROLLO, 2005), dificilmente, a criança (João) ascende a níveis mais complexos de desenvolvimento do pensamento verbal. Sozinhas, deixadas livres, apenas na condição de observadoras, tendem a se fixarem nas atividades sensório-motoras (correr, saltar, girar etc.) sem que se requeira o uso da fala, internamente, para realizar ações com maiores níveis de abstrações, como é o caso do jogo de fantasia e do jogo com regras explícitas.

Neste caso, especialmente, é imprescindível que a linguagem se internalize para que a criança possa operar, internamente, com os significados para que se oriente, com autonomia, em suas ações e operações de forma organizadas na realidade objetiva.

Na idade pré-escolar, a fala egocêntrica é um indício desse processo genético do desenvolvimento da linguagem na criança. A criança “pensa em voz alta” porque ainda não domina inteiramente a palavra. Parte de sua fala (em voz alta) é ainda auxiliar – é um indício de que o apoio do outro (adulto – pai / professor) se faz presente, mesmo à distância, na realização de ações da criança. Isso demonstra que a linguagem está se dirigindo para dentro, enraizando-se (VIGOTSKI, 2001). Não é um processo natural, está condicionado às condições sociais de vida da criança, à natureza das interações que estabelece com o meio.

As crianças que brincam ao lado de João, com o desenvolvimento típico, não apresentaram, supostamente, pelo que foi relatado sobre suas condutas nesta atividade, complicações no processo de interiorização da linguagem. A depender de suas condições objetivas, as relações imediatas que a criança estabelece junto aos adultos, fazem-na adquirir-la. Porém, esse caminho percorrido pela linguagem (internalização) não tem nada de espontâneo e de natural.

No caso de João, que apresenta atraso na linguagem, esse processo se faz complicado. Não ouviremos o João “pensando em voz alta” (fala egocêntrica) de uma forma usual, típica, como fazem, exatamente, crianças com o desenvolvimento típico.

Porém, pelas ações que ele realizava em sala, mostrou-nos evidências que havia atividade interna, no pensamento. Haja vista as ações que realizou durante a atividade vivo/morto, relatada pelos observadores no trecho do E7 da Tabela 2:

“João observava por um tempo e passava a imitar, em dado momento ele foi para o meio da roda e ficou a observar por um longo tempo os colegas, e passou novamente a imitar. João entendeu que devia abaixar-se e levantar-se em dado momento, e talvez até tenha reconhecido os animais na brincadeira, porque logo no início quando estavam imitando os animais ele pulou algumas vezes como um sapo faria. (AP, Episódio 7, Tabela 2).

Como a fala de João é ainda muito pouco expressiva, a compreensão de sua atividade interna, de pensamento, projeta-se mais nos processos comunicativos envolvendo a gestualidade que ocorrem nas relações interpessoais e na generalização dos objetos, como foi identificado no relatório sobre a sua participação. O essencial é que João interage várias vezes com as outras crianças, observando-as, imitando-as, interessasse pela atividade brincante que seus pares realizam. Apesar de suas dificuldades, João se lançava, nitidamente, nos momentos que exigem a realização de ações lúdicas – substituição de objetos, envolvendo processos imaginativos e, ainda, da apreensão das regras do jogo e dos significados específicos (NASCIMENTO, 2022) que dirigiram a atividade (as questões táticas, as ações de captura e de fuga da ameaça do leão etc.).

Apesar de suas dificuldades, João corre em direção aos cones, aproxima-se do estagiário que se fez de leão, trepa e salta nos colchões, ele pega os cones etc. Ou seja, João realiza ações guiada por necessidades, interesses e motivos que não são os mesmos que guiam os interesses, necessidades e motivos da maioria dos seus colegas, mas que se mostram como fundamentais no seu processo de desenvolvimento.

A atividade de João, que, provavelmente, predominou durante a aula foi, possivelmente, a atividade manipulatória objetal. A necessidade essencial que dirige João

nessa atividade é a significação dos objetos e apropriação de sua funcionalidade, sua busca incessante em dominar o seu meio externo – apropriação de objetivações humanas (DUARTE, 1999).

A criança para realizar ações lúdicas<sup>56</sup> precisa vivenciar repetidas vezes a manipulação dos objetos, conhecer suas propriedades, sua função real e suas relações no mundo objetal. É nesse processo que se tem início a interiorização da fala, que condiciona e é condicionada pelo ato motor (ação com finalidade). Mas, ao mesmo tempo, João, a nosso ver, pelos dados dos relatórios que já discutimos, imbrica-se, em alguns momentos, com os motivos e objetivos da atividade central da aula, o jogo.

Durante o tempo de aula, os motivos e as necessidades heterogêneas (crianças típicas, estagiários, crianças atípicas), entrecruzam-se e, em determinados momentos, impulsionam João a se inserir nos vínculos e nexos estabelecidos entre os objetos e fenômenos que compõe a atividade principal da idade pré-escolar.

O fato de João estar apreendendo as relações entre os objetos da realidade objetiva por meio de um pensamento que, provavelmente, concentra-se no sincretismo e nos níveis menos desenvolvidos do pensamento por complexo, não é o mesmo que afirmar que ele pensa como um bebê de três anos. Ele é uma criança com 9 anos de experiência, mas com dificuldades, específicas, na compreensão e consciência sobre essas experiências, em decorrência do insuficiente desenvolvimento das funções psíquicas culturais, especialmente, da linguagem.

O pensamento sincrético e por complexo associativo, por exemplo, apesar de suas gêneses estarem localizadas na primeira infância e na transição para a idade pré-escolar, não desaparecem da vida da criança e do adolescente, apenas mudam de contornos, sua estrutura interna de generalização, sua dinâmica e seus modos de operar com a realidade.

As distintas formas de pensamento (sincrético, complexos, conceito) não são determinados pelas leis biológicas de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001). Suas gêneses estão nas relações sociais. Portanto, a insuficiência do desenvolvimento da linguagem de João tem sua gênese no interior das relações sociais.

A coletividade é o verdadeiro propulsor do desenvolvimento do psiquismo. O jogo dinâmico com regras simples com o tema lúdico animais na floresta, coordenado pelos colaboradores, nitidamente, inclui João em uma rede de múltiplos relacionamentos (a

---

<sup>56</sup> É uma abstração, mas restrita aos limites do pensamento por complexo. No jogo protagonizado há uma técnica lúdica original, qual seja, a substituição de um objeto por outro e com ações por eles condicionadas (ELKONIN, 2009).

coletividade), de forma intencional. As relações entre João e as outras crianças, como vimos nos episódios – João - AP e demais colaboradores / João-Crianças / João-objeto, demonstram que as causas da fragilidade no desenvolvimento das formas de pensamento de João estão na coletividade (VIGOTSKI, 1997). As determinações sócio-históricas dirigem o desenvolvimento de seu psiquismo e de todas as suas condutas.

Na ontogênese, o entrecruzamento entre as funções elementares herdadas como legado do desenvolvimento filogenético (sensação, atenção e memória involuntárias, pensamento não verbal) e a linha cultural de desenvolvimento, fizeram surgir, no seu contato com o patrimônio genérico da humanidade, as funções culturais ou superiores (atenção e memórias voluntárias, linguagem, formação de conceitos, processos imaginativos, sentimentos etc.). E, nesse encontro com a cultura, as funções biológicas não desaparecem, mas são enterradas e fusionadas com as culturais, são incorporadas e superadas (VIGOTSKI, 1995).

João se desenvolve segundo leis sócio-históricas. São, portanto, as funções psicológicas superiores que organizam e ordenam, logicamente, sua imagem subjetiva da realidade objetiva (VIGOTSKI, 2001; MARTINS, 2013; 2016). João realizou ações e operações guiado por significados específicos da atividade ginástica (saltar, trepar, correr etc.). Essas ações podem ocorrer sem que haja a exigência da ação lúdica (transferência de significados).

O jogo se diferencia da ginástica por estar inserido em um sistema material e conceitual distintos. Os meios (ações lúdicas) e instrumentos que realizam a atividade jogo são distintos dos meios (correr, saltar, rolar etc.) e instrumentos (colchões, traves de equilíbrios etc.) que realizam a atividade ginástica. Ambas as atividades, realizam-se para a satisfação de distintas necessidades, motivos, objetivos e engendram ações vinculados a significados de forma específica. João, a nosso ver, transita nestas duas estruturas e, somente, em razão das intervenções dos colaboradores, caminha em direção a formas de pensamento mais complexas.

No episódio 7, a Atendente Pedagógica (AP) incita João a se dirigir à realização da atividade brincante que envolvia a maior parte dos alunos (animais na floresta) no momento em ele estava realizando ações e operações de outra atividade (escalar o colchão), vejam: “Enquanto João tentava escalar novamente eu o ajudava, mas também o chamava para a nova brincadeira, os tutores começaram a fazer a brincadeira do vivo/morto usando as figuras da girafa/sapo” (E2, Episódio 2, tabela 2).

Inferimos, fundado nos dados, que é possível termos acesso em alguma proporção ao material interno organizado pela criança em sua consciência. A observação das ações e operações com o uso dos objetos específicos da atividade que elas realizam pode nos oferecer indícios de processos de seu desenvolvimento psíquico e de suas condutas.

Partindo do suposto de que as ações dirigidas a um fim, na consciência, as teleológicas, são construídas com base na materialidade, ou seja, quando o Educador – Colaborador propõe o problema à turma (salvar os animaizinhos das garras do leão sem que sejam capturadas por ele), a criança, antes de agir para resolvê-lo, observa o ambiente - a posição que se encontra o leão e a distância dele em relação aos animaizinhos, os objetos em torno do predador – colchões inclinados (escorrega), minitrampolim etc.

É essa materialidade, os nexos que a constitui, o substrato para criação de formas de resolução do problema. Para solucioná-lo - salvar o maior número de animaizinhos (cones) sem ser capturada pelo leão, a criança procura resolvê-lo, antes, “em sua cabeça” – imaginação (teleologia). É o sistema de signos (imagens, palavra, significados específicos, conceitos) o principal articulador dos processos imaginativos da criança. As estratégias, o esquema tático (o projeto), se exterioriza por meio das ações e operações da criança com o uso dos objetos na realidade objetiva.

Podemos analisar as ações e operações que a criança realiza, externamente - o que o seu corpo realiza – corrida, saltos, escaladas nos colchões etc., ou seja, podemos avaliar o processo durante a realização da atividade. Os meios – ações e operações (saltar, correr, escalar etc.) são os fundamentos da ginástica e durante sua exteriorização são orientados por um sistema de signos que podemos denominar de significados específicos (NASCIMENTO, 2022), assim como o Coletivo de Autores (2009) o faz, de outra forma quando apropriando-se de LEONTIEV (2004), remete-se ao termo significações objetivas.

É o signo, neste momento, meio de pensamento que orienta as ações e operações da criança na relação com os objetos (colchões, trave de equilíbrio etc.). Ao intervirmos sobre a exteriorização da criança no momento da realização das ações e das operações, significando-as, apoiando a criança no processo de apropriação da técnica mais elaborada da atividade, estaremos, ao mesmo tempo, intervindo sobre sua consciência.

O Coletivo de Autores dialoga com Leontiev para precisar a relação entre significado e sentido, quando neste processo de apropriação de significados:

[...] as significações não são eleitas pelo homem, elas penetram as relações com as pessoas que formam sua esfera de comunicações reais.

Isso quer dizer que o aluno atribui um sentido próprio às atividades que o professor lhe propõe. Mas essas atividades têm uma significação dada socialmente, e nem sempre coincide com a expectativa do aluno. LEONTIEV, 1981, citado por VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 62).

Na realização da atividade gerada no problema, há dois momentos relevantes de avaliação e análise das ações da criança, durante a atividade: internamente, pois a criança resolve o problema ou parte dele, antes, em sua “cabeça”, teleologicamente, e, externamente – na execução das ações. No momento de sua realização (exteriorização), o professor terá acesso à processualidade da atividade. O que foi pensando antes e aquilo que está em processo de realização (LUKÁCS, 2013).

O professor acompanha o desenvolvimento dos conteúdos, em movimento, na execução das ações, inclusive, suas transformações causadas pelas resistências da realidade, durante, obviamente, o momento de sua materialização. Dessa forma, a realização das ações pela criança mostra-nos indícios não apenas para confirmar a resolução de um problema de uma forma independente, na qual as funções e condutas para a resolução do problema já estão desenvolvidas, mas também, pode nos revelar o que a criança ainda não é capaz de realizar de forma independente (VIGOTSKI, 2001). Dessa forma, o professor teria o acesso às ações que ainda necessitam de auxílio de signos externos – significados específicos da atividade da cultura corporal (NASCIMENTO, 2022), neste caso, da ginástica.

O professor diante da incompletude da criança se insere neste momento para permitir que as ações se realizem com o seu apoio, como ocorreu no caso da relação estabelecida entre o colaborador (E4) e o João. As funções em processo de desenvolvimento da criança estavam expostas na atividade e foi percebida por E4 e sustentada pela significação compartilhada:

Essa discrepância entre o nível de desenvolvimento atual, que é definida com a resolução de problemas de forma autônoma, e o nível que ela alcança para resolver problemas sem autonomia, com a colaboração de pessoas mais experientes determina a zona de desenvolvimento imediato da criança. (VIGOTSKI, 2001, p. 327).

Questionamo-nos: quais são esses significados que a criança ainda não se apropriou? Dependerão de como se realizaram as ações da criança com os objetos e seus nexos com o problema colocado pelo nosso colaborador, responsável pela intervenção pedagógica. Porém, a avaliação só será esclarecedora se o estagiário dominar o sistema conceitual – os significados específicos da atividade (NASCIMENTO, 2022).

Em continuidade, perguntamo-nos: o que o professor está ensinando? É a técnica / ação com o objeto? Se for, o professor deve dominar o sistema conceitual que envolve

a realização da atividade, inseri-los em um sistema de relações entre outros conceitos que levem à sua objetivação.

O sistema conceitual parte do princípio segundo o qual os objetos não estão isolados na realidade objetiva, eles são resultado de um conjunto de relações sociais, estão inseridos em uma totalidade, própria da matriz que nos orienta nesta análise, o materialismo histórico e dialético – referencial que orientou Vigotski (2001) em sua teoria de formação de conceitos e de suas relações no sistema interfuncional (atenção, percepção, memória, linguagem, imaginação etc.)

Por exemplo, no caso de um colchão inclinado que gerava a necessidade de a criança rolar (objeto que fazia parte da estrutura da aula), a técnica do rolamento e especificidades do instrumento (colchão) são específicos da atividade ginástica. Assim, não se trata de qualquer rolamento, mas de fundamento da ginástica.

O conceito de rolamento se insere em uma rede específica de relações com outros conceitos dentro da própria ginástica, sem perder de vista que poder-se-ia estabelecer relações com outras formas de atividades. Se não sistematizarmos o conteúdo de ensino (cultura corporal), suas particularidades (ginástica, esporte, dança, lutas etc.) e singularidades (rolamento da ginástica, chute do futebol, giro da dança, chute do karatê etc.), em um sistema conceitual, o fundamento singular fica isolado, indeterminado. Como se fosse possível extraí-lo de uma totalidade, da realidade objetiva.

Não estamos defendendo que os sistemas conceituais que engendram o objeto de ensino da educação física, a cultura corporal, não necessitam estabelecer relações entre particularidades de outras áreas de conhecimento do acervo do patrimônio histórico-genérico acumulado pela humanidade (matemática, português, artes, ciências sociais etc.) e nem ao menos que suas particularidades se isolem sem estabelecimento de relações com outras particularidades da cultura corporal (jogo, esporte, dança etc.), muito pelo contrário. O próprio Coletivo de Autores (2009), em sua concepção de currículo ampliado defende a tese segundo a qual cada componente curricular na escola:

[...] só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física etc.) Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão. (p. 30).

E continua;

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para

a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. (VÁRIOS AUTORES, 2009, p. 30).

O rolamento como uma singularidade do objeto de ensino da educação física, categoria ontológica (NETTO, 2010), um dado histórico-social, guarda especificidades e temos que reconstitui-la em sua processualidade histórica, respondendo a questões, tais como: como surgiu o rolamento consciente na humanidade, para satisfazer quais necessidades? Independentemente, de não termos a consciência de sua existência, este fenômeno está posto na realidade, como um dado objetivo. A não apreensão de sua materialidade, interfere, negativamente, na compreensão da realidade objetiva em suas máximas possibilidades.

A forma de consciência capaz de reproduzi-lo, idealmente, saturado de determinações, somente é possível por um determinado tipo de pensamento, qual seja, o pensamento por conceitos (sistemas conceituais), que só se desenvolve, tardiamente, a depender das condições objetivas, na adolescência e nos adultos (VIGOTSKI, 2001; LURIA, 1986).

Portanto, voltando à aula da turma de João, podemos dizer que, entrecruzam-se, no interior daquela prática pedagógica, relações sociais mediadas por distintas formas de pensamento. Estas formas operam, externamente, com os mesmos objetos “cones”, “colchões” “rampas de equilíbrio – colchões inclinados”, porém, internamente, possuem estrutura, dinâmica e modos de operar com os significados de formas distintas.

O equivalente funcional, ou seja, o conceito comum que se interpõe entre as crianças e o Educador que orienta a brincadeira que os fazem se comunicar, à primeira vista, não revela sua dinâmica interna e estrutura generalizante. Obviamente, como já analisamos, cada criança organizou e orientou suas cadeias de ações de uma forma distinta.

O conceito equivalente funcional “animalzinho” externamente serve à compreensão de todos os envolvidos – estagiários, alunos com desenvolvimento típico e atípico, porém, internamente, observando as ações dos pequenos durante a realização de suas ações e operações, percebemos um grupo heterogêneo que ordenou logicamente os objetos e fenômenos da realidade problematizada pelos Colaboradores (Educadores).

As exteriorizações das crianças durante a brincadeira são indícios que nos orientam a compreender em alguma proporção o que é interno à atividade – os processos da atividade do pensamento. Ou seja, na análise das ações e operações que as crianças

realizam, em movimento, podemos inferir sobre a gênese do ato, que em nossa concepção não inicia na consciência, mas na materialidade de sua constituição (LUKÁCS, 2013).

Ou seja, quando a criança durante a realização de uma cadeia de ações não consegue ordenar, logicamente, os objetos que manipula ou quando apresenta dificuldade em ascender ao jogo de papéis, temos que investigar o que lhe foi negado na apropriação do acervo cultural e como superar as barreiras que dificultam esse processo de apropriação (por complexos, por conceitos). Nesse sentido, apoiamo-nos à materialidade que antecede à ideia e acreditamos que [...] não é consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 1986).

Sob essas bases, voltemos à análise do jogo dinâmico com regras simples. As crianças recebem as orientações prévias do professor, atentamente, quanto às regras e o argumento do jogo e, ainda, das relações estabelecidas, previamente, entre os objetos (cones, leão, animaizinhos etc.).

Assim, cada uma das crianças inicia, antes, na “cabeça” (teleologia) – o encadeamento das ações com o uso dos conceitos (significados específicos), a rede conceitual que organizará internamente e externamente as ações e operações da atividade.

Como ter acesso à natureza e especificidade das estruturas de generalização do pensamento que ordena essas ações? Antes de agir a criança observa o espaço e a disposição dos objetos e dos fenômenos envolvidos na tarefa, quando dirige sua atenção para a materialidade da situação. Por exemplo, observa atentamente se o perigoso leão (colaborador – Educador) está dormindo ou acordado; identifica a disposição dos animaizinhos (cones) e o lugar seguro que os protegerá das garras do leão (a cabeça da estagiária). Assim, coloca em prática o esquema tático escolhido, previamente, nas ações que realiza (correr, saltar, trepar, girar etc.) em direção às finalidades. É pela análise das ações e operações (externamente) que podemos acessar processos do conteúdo interno da atividade (do pensamento).

Grosso modo, as ações e operações realizadas pelas crianças demonstraram que a maior parte resolveu o problema na atividade (ficaram atentas ao estado de vigília do leão, às posições das presas e ao lugar seguro que deveriam deixar os animaizinhos) e o João não participou da integralidade da proposta dos educadores.

A criança autista, pelas ações que realizou (correria, escalada, saltos etc.) com os objetos e as pessoas, interpretadas por nós, tendo em vista seus gestos e posturas na relação com os cones (animaizinhos) e com o educador (leão), por exemplo, não lhes davam outro significado, senão o que de fato o eram em sua concreticidade real.

Os objetos foram explorados por João, na maior parte da aula, limitado à sensorialidade e estabelecimento de relações perceptivo-motoras. As ações estavam direcionadas à exploração do objeto real-concreto para satisfação de necessidades de conhecimento das propriedades dos objetos, de seus significados.

Pelas ações dos colaboradores (AP e demais colaboradores), dirigidas por um pensamento mais complexo (pensamento organizado por sistemas conceituais – conhecimento científico), as crianças conseguiram ascender a formas de pensamento com maiores possibilidades de operações com maiores níveis de abstrações. Essa forma de atuar precisa superar as práticas repetitivas que apenas treinam os corpos das crianças para realizarem ações instrumentais. Não que não sejam importantes as repetições, mas não podemos nos fixar apenas no fazer, é fundamental que ascendamos ao pensar sobre o fazer. Em especial, ao se planejar as atividades às crianças autistas.

As formas de pensamento por complexo das crianças com o desenvolvimento típico, apreenderam os conteúdos do jogo com regras com a introdução do tema lúdico dos animais na floresta que impulsionaram algumas das crianças a realizar operações de substituição de objetos durante a atividade. Quanto à criança autista analisada por nós, percebeu-se que apresentou dificuldades de realizar as ações lúdicas (substituição de objetos, no imaginário). Pelos dados extraídos dos relatórios, verificamos que um dos Colaboradores (E4) se aproximou da criança autista nos momentos que realizava as ações com dificuldades de assimilação das regras do jogo com argumento e utilizou a fala para orientar as ações da criança.

A forma de pensamento de João, que remete aos significados, a nosso ver, são carentes de determinações para a realização desta atividade em toda sua amplitude. Ele brinca com conceitos que não domina, completamente, ao mesmo tempo, que quando o estagiário se insere na brincadeira e empresta à criança sua forma de pensamento constituída por sistemas conceituais – relações hierárquicas de conceitos encontra a possibilidade de ampliar, significativamente, a rede de conceitos de João.

Enquanto, João ainda estabelece relações fixadas em suas percepção empírico-concreta – com os cones, o adulto se descola dessas relações particulares do complexo de objetos concretos da criança e atua de cima para abaixo, e passa a tensionar a forma de pensamento da criança com o estabelecimento de relações de conceitos por meio de “significações” intensivas de uma forma que não foram necessárias com as crianças com o desenvolvimento típico.

A ação pedagógica do professor se diferencia dentro das interações com as demais crianças. O Colaborador (E4) precisou dizer em voz alta, dirigindo a atenção da criança para os objetos e, com clareza, pronunciou: “olha o leão dormindo, se fizermos barulho, ele poderá acordar e nos capturar” (diário de campo do pesquisador). Ou seja, é preciso uma ação intencional do adulto, especialmente, significando o mundo objetual para a criança que apresente dificuldades de comunicação e de interações sociais.

Ao longo dos anos no projeto, com este direcionamento, percebemos as modificações e complexificações de compreensão, comunicação e participação de João.

Nesse sentido, precisamos criar técnicas e meios que possibilitem o desenvolvimento do processo de interiorização da linguagem. Essa é a porta de entrada para a humanização. Não importa qual seja a interrupção que se manifeste na vida de relação da criança. Em pessoas cegas, sem a invenção do braile, este potente instrumento de mediação de acesso à escrita e à leitura, possivelmente, suas formas de pensamento não se libertariam das amarras da captação sensório-perceptiva dos objetos e fenômeno da realidade objetiva. Da mesma forma, sem a língua de sinais, o mesmo aconteceria com as pessoas surdas. O propósito desses instrumentos são, inequivocamente, a criação de uma outra via de acesso aos conceitos, especialmente, ao conhecimento científico (VIGOTSKI, 1995).

Quanto aos sujeitos diagnosticados com autismo, o estudo da formação de conceitos é uma possibilidade que ilumina o caminho para encontrarmos respostas que possam vir a minimizar as barreiras que, a exemplo de João, limitam suas formas de relações com a realidade objetiva.

Neste trabalho, defendemos que o estudo da formação de conceitos ilumine essa busca, pois precisamos conhecer para transformar. Conhecer como essas crianças apreendem o mundo por meio de suas estruturas de generalização, como operam com a palavra internamente, o que impulsiona o seu dinamismo psíquico e quais formas de objetivizações promovem o desenvolvimento dessas formas de pensar.

Nossa compreensão sobre a formação de conceitos, leva-nos a afirmar o quão fundamental é para o professor compreender o poder que se obtém sobre o que podemos observar e analisar, ou seja, avaliar, conscientemente, com base nos significados específicos de determinada atividade humana, as ações e as operações que as crianças realizam.

No caso de João, compreender como o pensamento verbal e as ações motoras estão imbricadas na resolução do problema. Por meio dessas duas dimensões interdependentes,

temos acesso a processos que explicam como os(as) pequenos(as) estão organizados(as), internamente, e externamente.

Ouvir, atentamente, a voz da criança e / ou observar sua gestualidade durante a realização do ato motor (ação com finalidades) faz-nos acessar importantes indícios que podem nos revelar processos internos importantes de seu desenvolvimento para, com isso, criarmos estratégias interventivas.

É fundamental, ao mesmo tempo, que aprofundemos nossas análises sobre o silêncio e a gestualidades de crianças que não possuem a voz (Autistas não falantes) para que possamos compreender como internalizam o mundo em suas consciências, a fim de encontrarmos caminhos de desenvolvimento que superem as barreiras que limitam seu processo de humanização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas linhas de nossa investigação que conduziram esta pesquisa, a bibliográfica e a de campo (observação participante), entrecruzaram-se durante todo o processo que envolveu nosso trabalho, pois não as realizamos de forma linear, não finalizamos os estudos bibliográficos para depois darmos início à investigação de campo.

As duas linhas se desenvolveram ao mesmo tempo, ou seja, enquanto realizávamos as leituras e discussões de textos com os colaboradores da pesquisa, na mesma semana, fazíamos nossas intervenções pedagógicas no projeto de extensão “Brincando e Aprendendo”, com o objetivo de investigar a brincadeira e o seu papel no processo de desenvolvimento da criança, especialmente, de crianças autistas. Interessou-nos identificar e analisar elementos estruturantes da processualidade da atividade brincante, literalmente, em movimento.

Queríamos compreender melhor os processos que ocorrem internamente (no pensamento) e externamente (ações e operações) na brincadeira, nas relações da criança com os objetos e as pessoas, tendo em vista que para intervir visando transformar a criança, precisávamos conhecê-la. Para tanto, nosso trabalho contemplava em cada semana tanto a primeira linha de investigação - os estudos bibliográficos, quanto a segunda - a intervenção (observação participante).

Nos estudos que realizamos acerca do autismo e do brincar na perspectiva histórico-cultural, chegamos à conclusão, por meio da compreensão sobre a formação de conceitos e dos elementos estruturantes da atividade brincante que as dificuldades que envolvem as funções da linguagem - a comunicação e a generalização - estão no centro da problemática que fragilizam a participação da criança autista na brincadeira de papeis sociais e no jogo de regras explícitas.

Seguindo essa lógica, se a criança desconhece o nome, a função e o significado de determinado objeto, bem como as múltiplas relações que o determinam, terá dificuldades em realizar a ação lúdica - meio de realização da atividade brincante -, tendo em vista que são os significados específicos desta atividade que ordenam, orientam, conduzem as ações e as operações da criança na brincadeira.

Mas, ao mesmo tempo, em razão dessa fragilidade, a criança precisa estar incluída em um coletivo de crianças que não apresentam essas dificuldades. Como já dissemos, anteriormente, a gênese da insuficiência no desenvolvimento da linguagem, no caso do

João, está na fragilidade das interações sociais estabelecidas em sua história de vida – na coletividade.

Por isso, essas crianças precisam estar incluídas em grupos de crianças com o desenvolvimento típico, pois como constatamos nas observações que realizamos e estão consignadas nos episódios expostos na tabela 2 (episódios 3, 5, 8 e 10), a criança observa e imita os colegas que estabelecem as relações lógicas entre os objetos e fenômenos que são exigidos durante a realização da atividade. É necessário que convivam com seus pares nos momentos que são desafiadas a resolverem os problemas que lhe são colocados.

Os resultados que chegamos, podem auxiliar professores(as) na reflexão, no planejamento, na transmissão e assimilação de conhecimento em grupos heterogêneos durante o processo ensino-aprendizagem. Durante uma determinada aula, independentemente, da inclusão de pessoas com deficiência, há sistemas de atividades individuais e coletivas em constantes interações. Em nosso estudo de caso, percebemos, e está consignado na análise que realizamos, que se inter-relacionavam no “espaço estruturado” a atividade pedagógica do professor; a atividade manipulatória objetiva (conhecer os objetos e suas funções), a brincadeira de papéis sociais e o jogo de regras explícitas dos(as) alunos(as). Ou seja, há um sistema de atividades que se relacionam no mesmo espaço pedagógico envolvendo distintas necessidades e motivos das crianças e do professor.

Quando há crianças com dificuldades de interação social e com insuficiente desenvolvimento das funções psicológicas culturais, especialmente, da linguagem (nosso estudo de caso), as diferenças aumentam. Foi o que ocorreu com João, enquanto a maioria das crianças estavam brincando em uma atividade que exigia um domínio relativo dos significados específicos da atividade brincante com o tema “animais na floresta”, a criança autista estava satisfazendo outras necessidades, realizando a atividade objetiva manipulatória, em uma mesma aula, em um mesmo espaço e na relação com os mesmos objetos.

Diante dessa situação, chegamos à conclusão de que se não houver a intervenção do professor, a tendência é que a criança permaneça fixada à atividade sensório-motora ou manipulatória objetiva, ou seja, à atividade na qual, provavelmente, já adquiriu o domínio dos objetos e da sua própria conduta (nível de desenvolvimento real). E, dessa forma, a criança permanece nos níveis menos desenvolvidos do pensamento para a apreensão dos conteúdos escolares.

Para ascender a níveis mais complexos de abstrações nas relações com as pessoas e com os objetos e fenômenos da realidade objetiva, é necessário a condução da criança pelo professor, intencionalmente, no processo de mudança da criança de uma atividade menos complexa para outra atividade mais desenvolvida, envolvendo-a com as outras crianças, na coletividade.

Dizendo de outra forma, para atingir patamares de desenvolvimento social mais enriquecidos, a colaboração do professor é a chave para o deslocamento da criança de uma relação com o meio que não lhe gera novas necessidades, para outras relações que a mobilize a transformações qualitativas em seu processo de desenvolvimento.

Este fenômeno, a diversidade, a nosso ver, não pode ser considerado como um problema que se apresenta, negativamente, à educação e ao ensino; mas, pelo contrário, manifesta-se como uma potência à promoção do desenvolvimento humano.

Na heterogeneidade e na coletividade, envolvendo crianças com distintas formas de apreensão da realidade, potencializa-se a constituição de consciências críticas sobre a realidade objetiva - consciências com o poder de criticar a discriminação e o preconceito na diversidade – uma determinação social e cultural dessa sociedade.

Portanto, durante a realização de uma aula, por meio da colaboração do(a) professor(a), é possível e oportuno conduzir o(a) aluno(a) na transferência de uma atividade menos complexa em graus de abstração (generalidade) para outra mais complexa, por exemplo, quando o(a) professor(a) desloca uma criança fixada em uma atividade sensório-motora que lhe dá muito prazer (saltar diversas vezes em um minitrampolim já tendo dominado o objeto e a própria conduta nesta atividade), para a brincadeira de faz de conta ou com regras explícitas.

Foi o que ocorreu em nosso estudo de caso, quando a AP de João permitiu que ele finalizasse uma atividade manipulatória com o uso do colchão (escalada) e, em seguida, o conduziu até o coletivo de crianças com o desenvolvimento típico para inseri-lo no coletivo de crianças que realizavam o jogo dinâmico de regras simples – vivo/morto (EPISÓDIO 7, Tabela 2).

Neste caso, a colaboradora da pesquisa (AP) estava consciente das dificuldades de João diante dos desafios exigidos para a realização da atividade brincante. A AP estava consciente de que ela teria que realizar a atividade em conjunto com a criança – fazer com ela, significando as situações brincantes com o uso da fala (zona de desenvolvimento proximal), para que em algum momento, posteriormente, a criança pudesse vir a realizar a atividade sozinha

No caso do nosso pequeno autista investigado, inseriu-se na aula e realizou a brincadeira, ainda, dependente do auxílio dos adultos (AP e o responsável pela intervenção pedagógica), como ocorreu por duas vezes, na atividade vivo/morto, como consta nos episódios disponibilizados por nós no capítulo anterior.

No momento do apoio à atividade manipulatória da criança, durante a realização das ações com o uso dos colchões (escalar), e no apoio à outra atividade – na brincadeira, na ação lúdica (substituição de objetos), houve, como constatado no relato dos episódios no estudo de nosso caso, a intervenção da AP e de um dos colaboradores (E4) no processo de internalização da linguagem (movimento do externo para o interno) com o uso da fala (significação).

Nesse contexto, o(a) professor(a) atua em um momento oportuno de aprendizagem e de desenvolvimento da criança (zona de desenvolvimento proximal).

Na brincadeira dos animais na floresta, o cone serviu de objeto pivô para que a criança pudesse se apoiar para flexibilizar a relação entre a palavra e o objeto. Ou seja, a criança subordina a palavra à sua vontade para agir com a dominância da ideia, do significado do objeto ausente (animalzinho), como referência para orientar suas ações durante a brincadeira.

Os gestos e as atitudes da criança quando realizam a substituição do objeto na imaginação durante a atividade brincante nos demonstraram, diante do objeto-pivô para essa transferência, que mesmo sem a exteriorização da criança pela fala, podemos acessar aspectos do conteúdo de sua consciência, observando como o corpo se molda ao objeto no momento que se relaciona com ele.

No caso da brincadeira investigada por nós, com o tema animais da floresta, ao observarmos a forma como a criança corre segurando o cone (animalzinho), é possível interpretar e analisar por meio dos gestos exteriorizados que há, naquele momento, uma atividade interna se desenvolvendo no imaginário da criança. Ou seja, que há, em seus braços, ficticiamente, um animalzinho indefeso.

Pode se avaliar assim, de forma evidente, processos de apreensão do ordenamento lógico dos objetos, que a criança realizou com o uso signo, como meio de pensamento. Dessa forma, podemos perceber pelas ações e operações da criança durante a realização de sua atividade brincante o quanto ela se apropriou e apreendeu as relações entre os objetos e fenômenos da realidade.

Gestos, sentimentos e emoções não foram identificados nas ações e operações de João durante o momento que se relacionava com os objetos (cones – animalzinhos; leão-

colaborador da pesquisa) na atividade conduzida pelo professor sob o tema “animais na floresta”. Essa situação nos revelou indícios que nos fazem refletir sobre as funções que ainda não estão completamente desenvolvidas e, em decorrência disso, necessitam de auxílio externo. Principalmente, o João, que neste caso, tinha um atraso na fala.

Podemos afirmar, com base nos supostos teóricos que explicam a formação de conceitos (VIGOTSKI, 1996, 2001), que três formas de pensamento se inter-relacionaram nesta situação: (1) a forma mais complexa de pensar dos colaboradores da pesquisa (Educadores), a mais potente, o pensamento por conceitos (relações hierárquicas – sistemas conceituais); (2) as estruturas de generalização das crianças com o desenvolvimento típico que, inclusive guardam diferenças dentro da grande fase do desenvolvimento do pensamento por complexos (coleção, cadeia, difuso e pseudoconceitos) e (3) supomos, com base no estudo que realizamos, que 3) a estrutura generalizante do pequeno autista João, provavelmente, está localizada no pensamento sincrético e / ou nas fases menos desenvolvidas do pensamento por complexo.

A compreensão do significado do conceito equivalente funcional permitiu-nos interpretar com mais profundidade os processos de comunicação que se estabeleceram nas relações interpessoais envolvendo crianças com o desenvolvimento típico, crianças com o desenvolvimento atípico e os professores (colaboradores da pesquisa). Podemos significar essas relações da práxis pedagógica como o entrecruzamento entre estruturas de generalização distintas - dos adultos (pensamento teórico) e das crianças (pensamento por complexo) durante a realização da atividade brincante.

As palavras cones, colchões, escorrega, animaizinhos, leão reúnem os pequenos em uma mesma situação brincante e medeiam suas interações, fazendo-os compreenderem-se, mutuamente. Porém, mesmo que todos estivessem em torno da idade pré-escolar, manifestavam-se, naquele momento, com distintas histórias de vidas (situação social de desenvolvimento), guardavam diferenças relevantes entre si. É, exatamente, esse fato que os fizeram enriquecerem-se, reciprocamente.

Porém, desde que o(a) professor(a) os conduzam nesse processo, pois, entre ele, o mais experiente, e as crianças de idade pré-escolar, é o(a) professor(a), o único que opera com o pensamento teórico e que o torna capaz de elevar as formas de pensamento das crianças a abstrações mais complexas.

Constatamos por meio das observações que por mais que as crianças pudessem se ajudar, suas possibilidades estavam limitadas às relações empírico-concreta com os objetos e fenômenos da realidade objetiva. Dessa forma, não é o par mais experiente, o

coleguinha mais próximo, que contará com as condições objetivas para alavancar as mudanças mais radicais na individualidade social de cada criança. O colega mais experiente é parte desse processo, porém é necessário a presença do(a) professor(a) no processo de mediação entre as crianças. Foi o que constatamos nos processos interventivos que realizamos durante o desenvolvimento do projeto Brincando e Aprendendo.

Dessa forma, em nossa abordagem teórico-metodológica, é o professor que deve coordenar e dirigir as relações entre os pequenos e os objetos na brincadeira e orientá-los rumo às abstrações mais complexas nas relações com os conceitos. Deixar a criança livre, sem interferir nos processos que mobilizam seu desenvolvimento de formas de pensamento que exigem processos de abstrações e de condutas mais complexos, não garante sua participação na atividade brincante. Incluir a criança com o desenvolvimento atípico em uma aula vai além de fazê-la permanecer no espaço e no tempo que se inserem o coletivo de crianças com o desenvolvimento típico.

É necessário criar meios e técnicas, na práxis pedagógica, capazes de promover, intencionalmente, a apropriação do conhecimento pela criança com o desenvolvimento atípico. Não basta a interação social, o afeto e o acolhimento às essas crianças, é imprescindível irmos além, ou seja, é preciso que se garanta o processo de transmissão e de assimilação dos conteúdos em suas formas mais desenvolvidas para todas as crianças (SAVIANI, 2003; DUARTE, 1999).

Não se pode perder de vista o momento oportuno de atuar no ensino desenvolvente, ou melhor, no ensino que promove desenvolvimento em toda a sua amplitude (social, afetivo, intelectual, motor). Intervir sobre as ações da criança, aquelas que ela ainda não as domina, completamente e, que, somente, consegue realizá-las com a colaboração, configura-se como o mais potente momento de desenvolvimento – a zona de desenvolvimento proximal da criança. Ou seja, o que ela não consegue fazer hoje, sem a colaboração, amanhã, cedo ou mais tarde, poderá fazê-lo sozinha (VIGOTSKI, 2001).

Não nos interessa, na escola ou em qualquer outro espaço de transmissão de conhecimentos, atuar apenas nas ações e operações que a criança consegue realizar sozinha – no nível de desenvolvimento real.

O estudo da formação de conceito está imbricado em uma teia de funções intrapsicológicas (sensações, percepção, memória, pensamento, imaginação, sentimentos, linguagem, vontade et.), na inteira dependência das transformações que

ocorrem na integralidade e no dinamismo de todo o processo de desenvolvimento da criança.

São as atividades que a criança realiza em seus relacionamentos concretos na realidade objetiva que garantem seu desenvolvimento. No que se refere à escola, o ensino que desenvolve transformações no psiquismo e nas condutas das crianças é aquele que privilegia a apropriação do patrimônio histórico-genérico criado e acumulado pela humanidade, em nosso caso, do conhecimento acerca da cultura corporal em suas formas mais desenvolvidas.

Para Vigotski (2001), todo o patrimônio cultural e social constituído pelo conjunto dos homens é, continuamente, de geração em geração, organizado sob um universo de significados, que cumprem a função de ordenar o real em categorias (conceitos). A partir dos conceitos, podemos compreender os nexos causais que constituem o real e por meio de mediações, compreendê-lo em sua totalidade.

As pesquisas experimentais de Vigotski sobre o processo da gênese e do desenvolvimento dos conceitos mostraram que os conceitos não surgem mecanicamente como uma fotografia de um conjunto de objetos concretos. O cérebro não atua como se fosse uma câmera fotográfica que captura as imagens dos objetos e o pensamento não é a simples combinação desses objetos (VIGOTSKI, 2001).

Para que ocorra o processo de transmissão-assimilação do conhecimento, o professor precisa dominar o seu objeto de ensino. O domínio do conteúdo de ensino é uma premissa central da função do professor. No caso da educação física, o domínio dos significados específicos das distintas formas de atividades da cultura corporal (NASCIMENTO, 2022) e suas relações com outros sistemas conceituais para ampliar a compreensão da criança sobre a realidade.

A linguagem – meio de pensamento - é a função que coordena todo o processo no qual a atividade brincante se realiza, especificamente, os processos de significação que envolvem a consolidação dos nexos e da flexibilidade entre o objeto e a palavra.

Nesse processo, verifica-se com toda sua abrangência um dos postulados vigotskianos acerca da apropriação da cultura pela criança com deficiência intelectual que nos ajuda a compreender as dificuldades de crianças autistas em realizar as ações lúdicas (meio da atividade brincante). Ou seja, a gênese dessa dificuldade que se traduz no insuficiente desenvolvimento das funções psicológicas culturais (da formação de conceitos, da imaginação, do pensamento verbal etc.) está na ausência ou insuficiência de

interações sociais promotoras de desenvolvimento, de forma intencional e qualificadas (a coletividade) - lei geral do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997; 2001).

A intervenção do(a) professor(a) durante a realização das ações de crianças que apresentam essa dificuldade, como ocorreu em nosso estudo, deve ser com o uso da fala e, simultaneamente, com o apoio no próprio corpo da criança durante o ato de realização das ações.

Diante da incompletude das ações e dos significados específicos da criança, o(a) professor(a) atua, neste processo, emprestando suas funções e habilidade a ela. Podemos afirmar, baseado em nossos estudos consignados nos capítulos 1 (autismo), 2 (formação de conceitos) e 3 (método) e 4 (metodologia) que, por meio da significação, interferimos na constituição da estrutura e dinâmica interna da atividade. Criamos, assim, um meio para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento no interior de um processo que a criança só consegue realizar a atividade com a ajuda do outro (Zona de desenvolvimento proximal).

As aulas de educação física que não elaboram reflexões sobre o fazer e a experiência, e que focam o ensino nos limites da sensorialidade e em repetições mecânicas de ações e de operações, aprisionam a criança às formas de pensamento mais elementares – o pensamento sincrético e as fases menos desenvolvidas do pensamento por complexos.

A análise das ações que a criança realiza de uma determinada atividade, pode nos revelar indícios para inferirmos sobre a sua atividade interna (formas de pensamento – sincrético, por complexos, pseudoconceito etc.).

Quando a criança realiza uma ação com a qual não consegue ordenar, logicamente, os objetos que manipula ou quando apresenta dificuldade em ascender ao jogo de papéis, temos que investigar o que lhe foi negado na apropriação do acervo cultural e como superar as barreiras que dificultam a sua apropriação da realidade por meio de conceitos, os mais desenvolvidos.

Portanto, a criança em seu processo de humanização só poderá tomar consciência de si e dominar suas forças, capacidades e habilidades se lhe forem possibilitados os meios que a faça dominar a realidade. Se não lhe for oportunizado o domínio dos objetos e dos fenômenos da realidade objetiva, como poderá, a criança, conhecer o outro, a si própria e a sociedade em toda a sua amplitude?

Essa reflexão se faz necessária, pois se não superarmos as dificuldades que crianças com autismo encontram com o uso da palavra para avançarem rumo ao

desenvolvimento de suas estruturas de generalização, elas correm o risco de se fixarem nas fases mais elementares das formas de pensamento e de condutas culturais.

## REFERÊNCIAS

- ACH, N. **Ueber die Begriffsbildung**. Bamberg: Buchner, 1921.
- APA. American Psychiatric Association. **DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Artmed Editora, 2014.
- APA. American Psychiatric Association. **DSM IV: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 4 ed., 1995.
- APA. American Psychiatric Association. **DSM III: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, 3 ed., 1980.
- APA. American Psychiatric Association. **DSM II: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, 2 ed., 1968.
- APA. American Psychiatric Association. **DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, 1952.
- ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. *In*: FRITH, U. (Ed.). **Autism and Asperger syndrome**. Londres: Cambridge University Press, p. 37-92, 1991.
- BAGAROLLO, M. F. **A resignificação do brincar das crianças autistas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.
- BATISTA, Ana Laura; FLOR, Tatyane Couto; SILVEIRA, Ricardo Wagner Machado da. **Saberes e práticas do acompanhamento terapêutico com crianças: uma revisão bibliográfica**. *Rev. abordagem gestalt.*, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 55-62, abr. 2017.
- BIRMAN, J. Apresentação: a gramática do impossível. *In*: ROCHA, P. S. (Org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta Ltda., nov., p. 111-170, 1997.
- BLEULER, E. **Demencia Precoz: El Grupo de las esquizofrenias**. Buenos Aires: Ediciones Hormé- Editorial Lumen-Argentina. 2 ed., 1989.
- BELLOC, M. M. et al. **Além dos muros: acompanhamento terapêutico como política pública de saúde mental e direitos humanos**. Porto Alegre: Rede Unida, 2017.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Ed. Porto, 1991.
- BRAGA, C.C.S. **Perturbações do espectro do autismo e inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Minho. Portugal, 2010.
- CHICON, J. F. et al. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 279-292, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.56302>
- CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2013.
- CORREIA, M. da C. B. A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem. Journal of Nursing*, v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009.
- DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Ensinando observação: uma introdução**. São Paulo: EDICOM, 2. ed., 1986.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia históricocrítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 37-57.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Progreso, 1987, p. 104-124.

ESTERN, W. **Psicologia da tenra infância**. (Psikholoquya ránnevo), 1922.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Editora Record Ltda, 7 ed., 2017.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (Org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997, p. 111-170. [1943].

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: CARLOS, R. B. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2 ed., 2004.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010a, p. 103-117.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S. LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010b.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M. PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental**: Antologia - Livro 01. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

LÍSINA, M. La genesis de las formas de comunicacion em los niños. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (antologia)**. Moscou: Progreso, 1987.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. Volume 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: artes Médicas, 1986

- MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v19i28.1221>
- MARTINS, A. D. F. **Processos de significação e o aluno autista**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/download/3777/2269>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Revista Fórum Linguístico**, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n4p1572>
- MARX, K. Introdução [à Crítica da economia política]. In: MARX, K. **Para a crítica a economia política** [e outros escritos]. Os economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martins Claret, 2017.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã** (Feurbach). São Paulo: Hucitec, 11 ed., 1986.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- NASCIMENTO, C. P. A expressão cultura corporal na obra Metodologia do Ensino de Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, v. 25, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v25.72098>
- NETTO, J. P. **Economia política: uma introdução**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- ORRÚ, S. E. **Autismo, Linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar**. 2a. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2006.
- PAOLI, J. de; MACHADO, P. F. L. Autismos em uma perspectiva Histórico-Cultural. **Revista GESTO-Debate**, v. 6, n. 01-31, p. 534-565, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17534>
- PAOLI, J. de; MACHADO, P. F. L. Inclusão em aulas de ciências: possibilidades da educação científica como fator de constituição humana em uma perspectiva histórico-cultural. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 7, n. 3, p. 1-25, 2022b. DOI: <https://doi.org/10.3895/actio.v7n3.15392>
- PAOLI, J. de; SAMPAIO, J. O. Atenção atípica no Transtorno do Espectro Autista: reflexões voltadas à intervenção. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 2, p. 206-215, 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/874>. Acesso em 19 maio de 2023.
- PAOLI, J. de; SAMPAIO, J. O. S. Atenção atípica nas relações sociais. In: CORDEIRO, A.; SARAIVA, D. (Orgs.). **Autismo: diálogos, conquistas, desafios, perspectivas e olhares em busca da inclusão**. São Bernardo do Campo: APMC, 2021.

- PAOLI, J. de; SAMPAIO, J. O.; MACHADO, P. F. L. Indiferença das (ou às) diferenças: pessoas no espectro do autismo apresentam interesse social? In: ABREU, F. S. D.; PAOLI, J., MIRANDA, M. A. B. A.; LIMA, M. S. M. (Orgs.). **Diversidade e inclusão: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir?** Curitiba: CRV, 2022, p. 221-239.
- PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em estudo**, v. 14, p. 31-40, 2009.
- PASQUALINE, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.
- RIBAS, L. de M. **O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41681>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- ROSENBER, R. E. et al. **Characteristics and Concordance of Autism Spectrum Disorders Among 277 Twin Pairs**. Arch Pediatr Adolesc Med., v.163, n. 10, p. 907-914, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.98>
- SAKHAROV, L. S. Sobre métodos para pesquisa de conceitos. **Fractal: revista de psicologia**, v. 25, n. 3, set./dez., p. 695-724, 2013. [1928]. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000300017>
- SAMPAIO, J. O. **A educação física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/15744>. Acesso em 1 jun. 2023.
- SAMPAIO, J. O.; DAVID, A. C.; CASTELLANI FILHO, L.; HÚNGARO, E. M. A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 23, n. 4, p. 1447-1458, out./dez., 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.72972>
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 8 ed., rev., 2003.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, M. A da. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SILVA, M. A. da; COSTA, M. T. M. de S.; ABREU, F. S. D. de, SILVA, D. N. H. O brincar da criança com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v. 3, n. 2, p. 20-20, 2021. Disponível em: <https://revistashc.org/index.php/shc/article/view/94#:~:text=Por%20meio%20da%20an%C3%A1lise%20microgen%C3%A9tica,de%20incorpora%C3%A7%C3%A3o%20de%20pap%C3%A9is%20sociais>. Acesso em: 2 jun. 2023.
- TOASSA, G; DELARI, A. Sobre métodos para pesquisa de conceitos. **Fractal: Rev. Psicol.**, v. 25 – n. 3, p. 695-722, set./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000300017>

- UZNAZDE, D. **Die Begriffsbildung im vorschulpflichtigen Alter.** *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, v. 34, 1929.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V:** Fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas VI:** Herencia científica. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2017.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV:** Fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III:** Fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1995.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista de Gestão de Iniciativas Sociais (GIS)**, n. 1, p. 23-36, 2008. Disponível em: <https://atividadart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla.** Buenos Aires: Colihue, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução Denise Regina Saler, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>
- VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Pedologia.** Rio de Janeiro: E-papers, 2018.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da criança.** Editorial Veja: Lisboa, 1979.
- WEFFORT, M. F. et al. **Observação, registro, reflexão.** Instrumentos metodológicos I. São Paulo, 1996. (Série Seminários: publicações do Espaço Pedagógico).
- WING, L. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychological medicine**, v.11, n. 1, p.115-129, 1981. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0033291700053332>
- WING, L. The continuum of autistic characteristics. In: SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B. (Eds.). **Diagnosis and assessment in autism.** Boston: Springer, 1988, p. 91-110.
- WING, L. The autistic spectrum. **The Lancet**, v. 350, n. 9093, p.1761-1766, 1997. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(97\)09218-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(97)09218-0)

## ANEXO I



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação Física**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

### *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE*

O (a) Senhor(a) e seu(sua) filho(a) estão sendo convidados(as) a participarem do projeto de pesquisa Brincando e Aprendendo sob a responsabilidade do pesquisador Juarez Oliveira Sampaio que desenvolve intervenções em uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo professores e estagiários de Educação Física e de Psicologia:

O objetivo desta pesquisa é investigar os efeitos do brincar sistematizado no desenvolvimento da marcha, do equilíbrio postural e da linguagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de crianças com desenvolvimento típico.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação será por meio de respostas a um questionário e encontros bimestrais para discutirmos sobre o desenvolvimento do projeto e quanto a seu (s) filho(s), ele(s) será(ão) observado por pesquisadores colaboradores, filmados e sofrerão avaliações na marcha e no equilíbrio postural. Todos esses procedimentos serão realizados na Faculdade de Educação Física da UnB, entre março e dezembro de 2018.

A pesquisa será desenvolvida dentro de um processo de ensino-aprendizagem que envolverá seu (sua) filho(a) em jogos corporais que irão explorar o correr, o saltar, o equilibrar-se entre outros movimentos. Nesse caso, brincar ao ar livre em quadras ou parquinhos, possui o risco inerente de quedas e consequentes lesões corporais. Deve-se considerar ainda a possibilidade de uma criança não interagir com a turma e, portanto, não se integrar ao grupo e isso poderia lhe gerar desconforto e possíveis danos psicológicos. No caso da possibilidade de ocorrência de uma lesão corporal que necessite uma intervenção especializada, contamos com a presença de um médico de plantão no Centro Olímpico e, ainda, a proximidade do Hospital Universitário de Brasília (pronto socorro). Para um possível desconforto gerado em crianças que fiquem isoladas da turma, contamos com a presença de estagiários que auxiliam na reintegração, buscando confortá-la nesse processo.

Informamos que o(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). E quanto ao seu (sua) filho (a), também poderá se recusar a participar das atividades a qualquer momento, caso isso vem a ocorrer, o levaremos imediatamente a sua presença para não lhe causar desconforto ou qualquer tipo de constrangimento. Suas participações são voluntárias, isto é, não haverá pagamento pela colaboração de vocês.

Todas as despesas que o(a) senhor(a) e seu filho(a) tiver (em) relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa, serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Faculdade de Educação Física podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de no mínimo cinco anos, após isso serão destruídos ou mantidos na instituição.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Juarez Oliveira Sampaio, no horário de 8h00 às 18h00, de segunda à sexta-feira, nos telefones (61)3072560 ou (61)999814001, mesmo para ligações a cobrar.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidas pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail [cepfs@unb.br](mailto:cepfs@unb.br) ou [cepfsunb@gmail.com](mailto:cepfsunb@gmail.com), horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

---

Nome / assinatura

---

Pesquisador Responsável  
Nome e assinatura

**ANEXO II**

## Questionário Inicial

Informações Gerais			
Data de aplicação: ___/___/___		Responsável pelo preenchimento do questionário:	
Nome da criança:		DN: ___/___/___	
Endereço residencial:			
Nome da mãe:		DN: ___/___/___	
Nome do pai:		DN: ___/___/___	
Cuidador legal (quando houver):		DN: ___/___/___	
Informações Familiares			
1.	<b>SOBRE A MÃE</b> Escolaridade:	Profissão:	Trabalha: ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
2.	<b>SOBRE O PAI</b> Escolaridade:	Profissão:	Trabalha: ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
3.	<b>SOBRE O CUIDADOR LEGAL</b> Escolaridade:	Profissão:	Trabalha: ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

4.	<b>Quantos moradores são frequentes na residência:</b>	<b>Quantidade de cômodos:</b>	
5.	<b>A criança dorme sozinha em seu quarto:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca		
6.	<b>A criança mora com ambos os pais:</b> ( ) sim ( ) não		
7.	<b>Contato com a mãe:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	<b>Contato com o pai:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
8.	<b>Com quem a criança apresenta mais contato:</b> ( ) mãe ( ) pai ( ) cuidador ( ) outros:		
9.	<b>A criança possui irmãos:</b> ( ) sim ( ) não	<b>Quantos:</b>	<b>Posição:</b>
10.	<b>Contato da criança com os irmãos:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca		
11.	<b>A criança tem contato com equipamentos eletrônicos:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca <b>Quais:</b> ( ) televisão ( ) computador ( ) celular ( ) tablet ( ) outros:		
12.	<b>A criança visita locais públicos (shopping, mercado, eventos):</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca		
13.	<b>A criança passeia em parques:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca		
14.	<b>A criança frequenta centros culturais (teatro e cinema):</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca		
15.	<b>Alguma informação para complementar suas respostas sobre o ambiente familiar e atividades de lazer?</b>		
<b>Informações sobre a Saúde</b>			
16.	<b>Utiliza o sistema de saúde:</b> ( ) público ( ) particular		

17.	<b>Dorme a noite toda:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
18.	<b>Utiliza medicamentos:</b> ( ) sim ( ) não	<b>Especifique:</b>
19.	<b>Apresenta diagnóstico:</b> ( ) sim ( ) não	<b>Especifique:</b>
20.	<b>Restrições alimentares:</b> ( ) sim ( ) não	<b>Seletividade alimentar:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
21.	<b>Apresenta uma alimentação bem balanceada:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
22.	<b>Faz acompanhamento regular por profissionais da saúde:</b> ( ) sim ( ) não <b>Quais:</b> ( ) pediatra ( ) psiquiatra ( ) neurologista ( ) ortopedista ( ) nutricionista ( ) geneticista ( ) otorrinolaringologista ( ) pneumologista ( ) alergista ( ) outros:	
23.	<b>Alguma informação para complementar suas respostas sobre a saúde da criança?</b>	
<b>Informações Escolares</b>		
24.	<b>Estuda em escola:</b> ( ) pública ( ) particular	<b>Sala:</b> ( ) regular ( ) especial
25.	<b>Quantidade de professores por sala:</b>	<b>Quantidade de alunos por sala:</b>
26.	<b>A escola promove a inclusão:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
27.	<b>Na escola a criança tem aula de:</b> ( ) educação física ( ) artes ( ) dança ( ) culinária ( ) outras:	
28.	<b>É acompanhada por um monitor individual:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	

29.	<b>Possui algum acompanhamento individualizado no local:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
30.	<b>A escola possui:</b> ( ) quadra de esportes ( ) parques adequados a idade da criança ( ) espaço de lazer <b>A criança tem acesso a esses espaços recreativos:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
31.	<b>A escola tem satisfeito as necessidades da criança:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
32.	<b>Alguma informação para complementar suas respostas sobre o ambiente escolar?</b>
<b>Informações Educacionais Complementares</b>	
33.	<b>Participa de outras atividades, além das escolares e do projeto “Brincando e Aprendendo”:</b> ( ) sim ( ) não <b>Quais:</b> ( ) futebol ( ) artes marciais ( ) escoteiro ( ) dança ( ) musicalização ( ) curso de língua estrangeira ( ) natação ( ) coral ( ) equoterapia ( ) psicomotricidade ( ) terapia ocupacional ( ) fisioterapia ( ) psicanálise ( ) terapia comportamental ( ) fonoaudiologia ( ) outras:
34.	<b>Quantidade de horas em atividades complementares incluindo o projeto “Brincando e Aprendendo”:</b>
35.	<b>Alguma informação para complementar suas respostas sobre as atividades complementares?</b>
<b>Informações sobre o Brincar</b>	
36.	<b>Brinca sozinha:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
37.	<b>Brinca com outras crianças:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

38.	<b>Brinca com outros adultos:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
39.	<b>Brinca com objetos:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	<b>Quais:</b>
40.	<b>Você brinca regularmente com a criança:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
41.	<b>Você tem facilidade de brincar com a criança:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
42.	<b>Ela imita em brincadeiras ou atividades cotidianas:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
43.	<b>Você percebe se ela fantasia (jogo do faz de conta) nas brincadeiras:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
44.	<b>Você percebe se a criança tem prazer nas brincadeiras:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
45.	<b>Na residência tem espaço para brincar:</b> ( ) sim ( ) não	
46.	<b>A criança interage com as crianças da vizinhança:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
47.	<b>Como você descreveria que a sua criança brinca:</b>	
48.	<b>Alguma informação para complementar suas respostas sobre o brincar da criança?</b>	
<b>Informações sobre a Comunicação e Socialização</b>		
49.	<b>A criança se comunica com expressão:</b> ( ) gestual ( ) verbal	

50.	<b>Você consegue se comunicar com a criança:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
51.	<b>A criança consegue se comunicar com outras pessoas, além da família:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
52.	<b>Na escola a criança interage com os pares:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
53.	<b>A criança tem amigos:</b> ( ) sim ( ) não	<b>Quantidade:</b> ( ) poucos ( ) muitos
54.	<b>Outras crianças a evitam:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
55.	<b>Adultos evitam a criança:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
56.	<b>Alguma informação para complementar suas respostas sobre a comunicação e socialização?</b> _____ – _____ –	
<b>Informações sobre o Comportamento</b>		
57.	<b>Você sabe lidar com os comportamentos da criança:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
58.	<b>A criança compreende e obedece a outras pessoas, além da família:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
59.	<b>A escola informa que a criança entende e obedece:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
60.	<b>A criança é tímida:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	
61.	<b>A criança é agitada:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca	

62.	<b>A criança é agressiva:</b> ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca
63.	<b>Alguma informação para complementar suas respostas sobre o comportamento?</b>
<b>Informações do Desenvolvimento Psicomotor</b>	
64.	<b>Corre com facilidade de forma coordenada em atividades cotidianas ou em brincadeiras:</b> ( ) sim ( ) não
65.	<b>Salta verticalmente em atividade cotidianas ou em brincadeiras com facilidade:</b> ( ) sim ( ) não
66.	<b>Arremessa objetos em atividades cotidianas ou em brincadeiras com facilidade:</b> ( ) sim ( ) não
67.	<b>Recebe objetos lançados em sua direção com as mãos com facilidade:</b> ( ) sim ( ) não
68.	<b>Apresenta facilidade na execução dos movimentos em atividade de equilíbrio:</b> ( ) sim ( ) não
69.	<b>Alguma informação para complementar suas respostas sobre o desenvolvimento psicomotor?</b>

### ANEXO III

Data	07/05/2018	Sessão	07	Criança	JOÃO
Crianças Participantes	11 (8 meninos – 5 TEA e 3 meninas)	Adultos	09	Relatórios	08
Objetos disponíveis	Colchões, colchonetes, pequenas camas elásticas e uma barra de equilíbrio	Descrição da estrutura			
Descrição geral da criança na sessão	<p>“Logo antes da sessão iniciar-se a mãe do João me avisou que ele estava doente e poderia mostrar-se mais indisposto durante a aula, porém ele ia participar conforme pudesse da sessão.” (AP)</p> <p>“João demonstrava cansaço e indisposição na aula, mas observava a tudo e todos, e em diversos momentos da aula ele se deitava nos colchões da sala, passado algum tempo de ‘descanso’ retornava às atividades.” (AP)</p> <p>“Foi uma sessão demasiada estressante de modo geral, os interventores não conseguiram interagir com o grupo topo, ficando os TEA bem soltos em quanto os típicos mais participativos nas brincadeiras.” (E3)</p>				
<b>EIXOS</b>					
<b>Criança – Adulto</b>		<b>Criança – Criança</b>		<b>Criança – Objeto</b>	
<p>“Passou boa parte do primeiro momento escorado em um dos lados do colchão, e apesar dos esforços da interventora ele não realizou a escalada por aquele lado, mas quando do outro subiu sem problemas (AP)</p> <p>“No segundo momento da aula, quando foi inserido a bola na brincadeira das crianças, em que ela era passada de um interventor ao outro, com o objetivo das crianças ‘roubar’ a bola, João se mostrou mais interessado, mas fazia poucos movimentos para pegar a bola, ele mais</p>		<p>“João sentou-se a roda, parou na porta, mas, logo desceu.” (AP)</p> <p>“No segundo momento da aula, quando foi inserido a bola na brincadeira das crianças, em que ela era passada de um interventor ao outro, com o objetivo das crianças ‘roubar’ a bola, João se mostrou mais interessado, mas fazia poucos movimentos para pegar a bola, ele mais observava. Quando a bola passou a ser passada as crianças, em dado momento, a interventora entregou a bola ao João que logo se agarrou a ela, o C6 tentou pegar a bola, mas o João em um instinto de</p>		<p>“Passou boa parte do primeiro momento escorado em um dos lados do colchão, e apesar dos esforços da interventora ele não realizou a escalada por aquele lado, mas quando do outro subiu sem problemas.” (AP)</p> <p>“No segundo momento da aula, quando foi inserido a bola na brincadeira das crianças, em que ela era passada de um interventor ao</p>	

<p>observava. Quando a bola passou a ser passada as crianças, em dado momento, a interventora entregou a bola ao João que logo se agarrou a ela, o C6 tentou pegar a bola, mas o João em um instinto de posse acertou um tapa no coleguinha. Vendo o que tinha feito, dada a comoção do coleguinha, que chorou muito, João ficou como que sem reação, e quando solicitado pelos interventores que pedisse desculpas João começou a repetir uma frase, em o que imagino ser outra língua. Após essa situação, João se tornou mais introspectivo.” (AP)</p> <p>“Pouco depois a sessão foi encerrada e as crianças incluindo o João ficaram para organizar o colchões e colchonetes no lugar. Com tudo já organizado, João foi pegar seus pertences e quando pronto me despedi dele e perguntei se ele podia me dar um abraço, ele me abraçou e viu que perto dele o C6 chorava, dessa vez, por conta de que a brincadeira que ele queria não tinha acontecido naquele dia; João espontaneamente, imagino que arrependido do acontecimento anterior, abraçou o C6 e foi embora.” (AP)</p>	<p>posse acertou um tapa no coleguinha. Vendo o que tinha feito, dada a comoção do coleguinha, que chorou muito, João ficou como que sem reação, e quando solicitado pelos interventores que pedisse desculpas João começou a repetir uma frase, em o que imagino ser outra língua. Após essa situação, João se tornou mais introspectivo.” (AP)</p> <p>“Pouco depois a sessão foi encerrada e as crianças incluindo o João ficaram para organizar os colchões e colchonetes no lugar. Com tudo já organizado, João foi pegar seus pertences e quando pronto me despedi dele e perguntei se ele podia me dar um abraço, ele me abraçou e viu que perto dele o C6 chorava, dessa vez, por conta de que a brincadeira que ele queria não tinha acontecido naquele dia; João espontaneamente, imagino que arrependido do acontecimento anterior, abraçou o C6 e foi embora.” (AP)</p> <p>“As crianças fizeram fila para se equilibrar na barra. O João iria passar na frente o C3-Autista, mas C3-Autista não deixou e quando estava se equilibrando, não tinha coragem de soltar a mão do interventor.” (E10)</p>	<p>outro, com o objetivo das crianças ‘roubar’ a bola, João se mostrou mais interessado, mas fazia poucos movimentos para pegar a bola, ele mais observava. Quando a bola passou a ser passada as crianças, em dado momento, a interventora entregou a bola ao João que logo se agarrou a ela, o C6 tentou pegar a bola, mas o João em um instinto de posse acertou um tapa no coleguinha. Vendo o que tinha feito, dada a comoção do coleguinha, que chorou muito, João ficou como que sem reação, e quando solicitado pelos interventores que pedisse desculpas João começou a repetir uma frase, em o que imagino ser outra língua. Após essa situação, João se tornou mais introspectivo.” (AP)</p>
--	---	---

<b>Data</b>	14/05/2018	<b>Sessão</b>	08	<b>Criança</b>	JOÃO
<b>Crianças Participantes</b>		13 (9 meninos – 5 TEA e 4 meninas)		<b>Adultos</b>	08
<b>Objetos disponíveis</b>	Colchões, colchonetes, pequenas camas elásticas e cones	<b>Descrição da estrutura</b>	<p>“No tatame para a sessão do dia, apenas dois colchões estavam dispostos, formando um escorrega (\_) e uma cama elástica.” (AP)</p> <p>“Um grupo de cinco alunos (quatro meninas e um menino) orientados por outro professor da FEF realizaram atividades com as crianças nessa sessão, para realização de um trabalho. Por isso, mesmo seguindo a linha do que já realizamos com as crianças, a sessão foi atípica pela presença desses tutores externos ao projeto.” (AP)</p> <p>“Nessa sessão a estrutura foi formada com apenas dois colchões, um encostado na parede formando uma rampa e embaixo dele um túnel e o outro deitado no chão na frente da rampa, e um trampolim na frente do colchão que estava deitado.” (E4)</p>		
<b>Descrição geral da criança na sessão</b>	<p>“João chegou a sessão bem-humorado, quando perguntado se estava bem respondeu que ‘sim’ sorrindo.” (AP)</p> <p>“João deslocado das atividades.” (E4)</p>				
<b>EIXOS</b>					
<b>Criança – Adulto</b>		<b>Criança – Criança</b>		<b>Criança – Objeto</b>	
<p>“Ele ficou a porta querendo entrar antes do tempo, e num pequeno descuido ele acabou entrando. Apesar dos chamados João desceu as escadas observou a sala e ficou se olhando no espelho. Como tinha alguns tutores sentados perto do espelho pedi ao João para cumprimentá-los ao que ele fez um sinal de tchau com a mão e sorriu, e os tutores o responderam entusiasmados (espelho 5). Chamei ele novamente, e ele foi para a escada, mas parou e sentou no vão da escada como que para pular, nisso desci as escadas e o peguei do outro lado. Pedi novamente para ele sair, porque ainda não estava na hora da sessão ele seguiu para a escada</p>		<p>“No momento da roda feita fora da sala, João teve uma interação muito presente com o C8. O C8 estava mais agitado e tocava no João a todo tempo, ao que o João respondia e o tocava e interagiu também. João então, pouco prestou atenção ao que estava sendo dito na roda e só se apresentou no momento devido quando falei diretamente com ele. Quando liberada a entrada na sala C8 o segurou pela mão e eles seguiram até o tatame juntos.” (AP)</p>		<p>“João seguiu direto para o colchão com as outras crianças, ele as observou subir no escorrega por um tempo e logo tentou subir por si. Quanto a isso João demonstra ter mais coordenação com as pernas do que com os braços, sabe-se que ele</p>	

<p>novamente e como a interventora E5 estava bloqueando o vão ele saiu sem mais problemas.” (AP)</p> <p>“João então, pouco prestou atenção ao que estava sendo dito na roda e só se apresentou no momento devido quando falei diretamente com ele.” (AP)</p> <p>“Na sessão, enquanto subia o escorrega a instrutora E5 o apoiava pelos braços e ele escalava com as pernas.” (AP)</p> <p><b>“Outro momento se seguiu na sessão com as crianças agora correndo com os tutores, porém João continuou no escorrega. Nesse momento fui ajudá-lo e tentar fazê-lo seguir para outra brincadeira. João segurava minha mão e escalava com os pés, no topo ele segurava o tronco em cima da estrutura, mas não conseguia usar os braços para puxá-lo o suficiente para passar as pernas para cima da estrutura. Depois de um tempo o chamando para outra brincadeira, terminei por ajudá-lo e subi suas pernas, ele sentou satisfeito e escorregou na estrutura. A partir do momento que consegui, João seguiu para a brincadeira de pega-pega. Nesse momento um dos tutores externos estava imitando um monstro que quando dormia devia ser contido, João participou se colando em cima do tutor para contê-lo e permaneceu por perto na brincadeira. Quando perdia o interesse corria com os colegas ou pulava na cama elástica.” (AP)</b></p> <p><b>“Num próximo momento os tutores externos sentaram-se em roda para iniciar as propostas de atividades para a sessão. Então, eles passaram a contar uma história sobre a floresta. João não quis ir, inicialmente, e preferiu ficar no colchão, mas o chamei com entusiasmo e ele até sentou-se</b></p>	<p>“João seguiu direto para o colchão com as outras crianças, ele as observou subir no escorrega por um tempo e logo tentou subir por si. Quanto a isso João demonstra ter mais coordenação com as pernas do que com os braços, sabe-se que ele possui força em ambos os membros, mas, imagino que João não consegue exercer a força ou mandar o comando certo aos braços para que estes o ergam, por exemplo.” (AP) forma de braço</p> <p>“Enquanto João tentava escalar novamente eu o ajudava, mas também o chamava para a nova brincadeira, os tutores começaram a fazer a brincadeira do vivo/ morto usando as figuras da girafa/sapo. Depois que consegui, novamente, com ajuda escalar e escorregar mais uma vez, consegui guiá-lo para a brincadeira. João observava por um tempo e passava a imitar, em dado momento ele foi para o meio da roda e ficou a observar por um longo tempo os colegas, e passou novamente a imitar. João entendeu que devia abaixar-se e levantar-se em dado momento, e talvez até tenha reconhecido os animais na brincadeira, porque logo no início quando estavam imitando os animais ele pulou algumas vezes como um sapo faria.” (AP)</p> <p>“Depois de um tempo os tutores passaram então a uma brincadeira mais elaborada, em que os animais da floresta precisavam ser resgatados, mas eram vigiados por um leão feroz. As crianças deveriam pegar os animais enquanto o leão dormia, quando</p>	<p><b>possui força em ambos os membros, mas, imagino que João não consegue exercer a força ou mandar o comando certo aos braços para que estes o ergam, por exemplo.” (AP) força de braços insuficiente</b></p> <p>“Na sessão, enquanto subia o escorrega a instrutora E5 o apoiava pelos braços e ele escalava com as pernas.” (AP)</p> <p><b>“Outro momento se seguiu na sessão com as crianças agora correndo com os tutores, porém João continuou no escorrega. Nesse momento fui ajudá-lo e tentar fazê-lo seguir para outra brincadeira. João segurava minha mão e escalava com os pés, no topo ele</b></p>
--	---	---

**por um momento. Mas, algo que o João demonstra e que é ele não tem interesse por ouvir regras e história, pois, quando os tutores iam explicar as dinâmicas a serem feitas ele rapidamente se dispersava. Os tutores passaram a imitar com as crianças os animais que teriam na floresta, João foi rapidamente e chegou a imitar alguns animais, mas logo perdeu o interesse voltando ao colchão.” (AP)**

**“Enquanto João tentava escalar novamente eu o ajudava, mas também o chamava para a nova brincadeira, os tutores começaram a fazer a brincadeira do vivo/ morto usando as figuras da girafa/sapo. Depois que conseguiu, novamente, com ajuda escalar e escorregar mais uma vez, consegui guiá-lo para a brincadeira. João observava por um tempo e passava a imitar, em dado momento ele foi para o meio da roda e ficou a observar por um longo tempo os colegas, e passou novamente a imitar. João entendeu que devia abaixar-se e levantar-se em dado momento, e talvez até tenha reconhecido os animais na brincadeira, porque logo no início quando estavam imitando os animais ele pulou algumas vezes como um sapo faria.” (AP)**

“Após, João circulou um pouco pela sala e quando me viu num canto do tatame caminhou até mim e passou a querer me virar para eu ficar de frente para a parede, como é feito no pique-esconde, em que a pessoa conta virada para a parede. Entendendo a proposta dele eu perguntei se ele queria brincar de pique-esconde, ao que ele balançou a cabeça afirmando. Então me ajoelhei tampei os olhos e comecei a contar, ele fez um esforço de se esconder no vão do colchão-escorrega, mas parou, nessa hora abri os olhos e perguntei se ele não ia se

ele acordava as crianças deviam ficar paradas em estátua para não serem pegadas pelo leão. Os animais (cones coloridos) estavam dispostos no colchão deitado e o leão (tutor) estava deitado no alto do escorrega os animais (cones) quando resgatados, deveriam ser colocados num local seguro (cabeça de outra tutora). Quando liberada a brincadeira, João correu com as crianças e não pegou de imediato o objeto, ele mais observava, tocava e sorria para os colegas. O E4, então o ajudou e explicou a brincadeira para ele. Durante a brincadeira João não demonstrava ter entendido a brincadeira já que ele não se importava de maneira nenhuma em ser pego ou andar próximo ou parar e observar o ‘leão’. O ponto positivo da brincadeira é que apesar de no início quando viu a tutora organizando os cones ele ter tentado pegá-los para si, durante a brincadeira João não demonstrou problema nenhum em devolver o objeto, o que para ele é um grande avanço já que João estabelece posse dos objetos.” (AP)

“Depois dessa ótima participação das crianças, no geral, na brincadeira os tutores fizeram o momento de fechamento da sessão e colocaram as crianças deitadas no chão dizendo que os animais da floresta iam dormir. Nesse momento a luz foi apagada e uma das tutoras começou a cantar. Não sei se João chegou a ‘dormir’, mas o fato é que ele foi facilmente distraído pelo C8 que estava rindo alto enquanto pulava na cama elástica, João então

**segurava o tronco em cima da estrutura, mas não conseguia usar os braços para puxá-lo o suficiente para passar as pernas para cima da estrutura. Depois de um tempo o chamando para outra brincadeira, terminei por ajudá-lo e subi suas pernas, ele sentou satisfeito e escorregou na estrutura. A partir do momento que conseguiu, João seguiu para a brincadeira de pega-pega. Nesse momento um dos tutores externos estava imitando um monstro que quando dormia devia ser contido, João participou se colando em cima do tutor para contê-lo e permaneceu por perto na brincadeira. Quando perdia o interesse corria com os colegas ou pulava na cama elástica.” (AP)**

<p>esconder no que ele correu e entrou no vão, fechei os olhos de novo, e quando abri corri até ele, fizemos novamente essa dinâmica e depois de satisfeito ele correu para a atividade dos tutores externos.” (AP)</p> <p><b>“Depois de um tempo os tutores passaram então a uma brincadeira mais elaborada, em que os animais da floresta precisavam ser resgatados, mas eram vigiados por um leão feroz. As crianças deveriam pegar os animais enquanto o leão dormia, quando ele acordava as crianças deviam ficar paradas em estátua para não serem pegas pelo leão. Os animais (cones coloridos) estavam dispostos no colchão deitado e o leão (tutor) estava deitado no alto do escorrega os animais (cones) quando resgatados, deveriam ser colocados num local seguro (cabeça de outra tutora). Quando liberada a brincadeira, João correu com as crianças e não pegou de imediato o objeto, ele mais observava, tocava e sorria para os colegas. O E4, então o ajudou e explicou a brincadeira para ele. Durante a brincadeira João não demonstrava ter entendido a brincadeira já que ele não se importava de maneira nenhuma em ser pego ou andar próximo ou parar e observar o ‘leão’. O ponto positivo da brincadeira é que apesar de no início quando viu a tutora organizando os cones ele ter tentado pegá-los para si, durante a brincadeira João não demonstrou problema nenhum em devolver o objeto, o que para ele é um grande avanço já que João estabelece posse dos objetos.” (AP)</b></p>	<p>começou a gargalhar junto ao C8, o que deixa a dúvida se ele estava mesmo vendo aquele momento como a ‘hora de dormir’ ou se ele só estava deitado porque os colegas também estavam, ou seja imitando os colegas.” (AP)</p> <p>“Logo após isso foi feita a roda final e perguntou-se o que eles acharam das atividades do dia. Teve o abraço em grupo que o João participou de boa vontade, e as crianças foram liberadas. João ainda assistiu os poucos colchões serem guardados, após ele pegou as coisas dele e foi embora sem problemas.” (AP)</p> <p>“Vale ressaltar a relação mais próxima com o C8 nessa sessão, em dado momento, eles pularam juntos na cama elástica de mãos dadas com o C2-Autista também.” (A4)</p> <p>“Durante essa sessão o C8-Autista interagiu com duas crianças. O João que foi no início da sessão, quando me sentei ao lado do João, ele começou a mexer nas mãos do C8 e o C8 retirava as mãos dele, no início senti um incômodo da parte dele, mas depois virou uma brincadeira, um colocava a mão o outro tirava, fazendo com que isso tirasse a atenção de ambos da conversa que ocorria na roda.” (E3)</p> <p>“Roda inicial pra contar histórias e conhecer os alunos, com intervenção do grupo de jogos. Alguns alunos tiveram timidez na hora de dizer seus nomes (C1, João, C2 - autista.”, E1)</p>	<p>“Num próximo momento os tutores externos sentaram-se em roda para iniciar as propostas de atividades para a sessão. Então, eles passaram a contar uma história sobre a floresta. João não quis ir, inicialmente, e preferiu ficar no colchão, mas o chamei com entusiasmo e ele até sentou-se por um momento. Mas, algo que o João demonstra e que é ele não tem interesse por ouvir regras e história, pois, quando os tutores iam explicar as dinâmicas a serem feitas ele rapidamente se dispersava. Os tutores passaram a imitar com as crianças os animais que teriam na floresta, João foi rapidamente e chegou a imitar alguns animais, mas logo perdeu o interesse voltando ao colchão.” (AP)</p>
--	--	--

“João abraçou em momentos variados e aleatórios quase todos os tutores externos ao projeto, o que ele faz de vez em quando com os tutores internos quando muito empolgado.” (AP)

“Atividades semelhante ao morto vivo com animais conseguiu atingir o João e o C7-Autista, que não entenderam a atividade.” (E1)

“Brincadeira com Leão deu certo, enquanto o Leão dormia os alunos pegavam cones e colocavam na cabeça da professora, quando ele acordava todos viravam estátua. João entendeu e participou da brincadeira.” (E1)

“Brincadeira com Leão deu certo, enquanto o Leão dormia os alunos pegavam cones e colocavam na cabeça da professora, quando ele acordava todos viravam estátua. João entendeu e participou da brincadeira.” (E1)

“João se demonstrou mais maduro com os objetos demonstrando desapego com o que foi colocado na sessão.” (AP) descentração João

“C2 – autista, brincando sozinho pelo dojô durante a história, João nos colchões.” (E1)



<b>Data</b>	21/05/2018	<b>Sessão</b>	09	<b>Criança</b>	JOÃO
<b>Crianças Participantes</b>	10 (7 meninos – 6 TEA e 3 meninas)	<b>Adultos</b>	07	<b>Relatórios</b>	06
<b>Objetos disponíveis</b>	Colchões, colchonetes, pequenas camas elásticas, caixas e tecidos	<b>Descrição da estrutura</b>	“Nessa sessão havia dois elementos novos para que as crianças brincassem utilizando sua imaginação, esses elementos eram caixas de papelão e panos de várias cores. Durante a sessão os interventores deveriam estimular as crianças a brincarem utilizando esses elementos novos e sua imaginação.” (E2)		
<b>Descrição geral da criança na sessão</b>					
<b>EIXOS</b>					
<b>Criança – Adulto</b>	<b>Criança – Criança</b>		<b>Criança – Objeto</b>		
“Nessa seção o João estava tranquilo, minutos antes da gente entrar na sala, quando ele chegou ele me cumprimentou. Depois do momento da roda ele se sentou sem problemas, João não tem dificuldades em obedecer a ordens diretas, mas apesar de sentar-se a roda a impressão é que ele está ausente do momento. Quando liberada entrada, apesar de ansioso, João sempre	“Nessa seção o João estava tranquilo, minutos antes da gente entrar na sala, quando ele chegou ele me cumprimentou. Depois do momento da roda ele se sentou sem problemas, João não tem dificuldades em obedecer a ordens diretas, mas apesar de sentar-se a roda a impressão é que ele está ausente do momento. Quando liberada entrada, apesar de ansioso, João sempre espera que todos entrem para depois ele entrar, isso já é observado a algumas sessões.” (AP)  “Após um tempo João começou a explorar os outros tecidos enquanto as coleguinhas brincavam nos colchões. Nesse momento João pegou um tecido e cobriu o corpo e começou a simular um monstro, o que foi muito inédito já que não era uma brincadeira que tinha sido feita ainda, então, João se cobriu e começou a fazer barulhos de		“Logo de início João ficou muito encantado com um pedaço de tecido amarelo brilhante, boa parte da seção, pelo menos metade da seção, ele passou correndo em frente ao espelho na área do tatame segurando esse tecido. João gostava de se observar com tecido esvoaçante em volta de si. Nesse momento ele deu pouca importância aos colegas ou ao que acontecia em volta. E em alguns momentos ele corria em direção ao espelho e voltava ao tatame. A todo momento João sorria mostrando-se muito empolgado com a atividade sensorial.” (AP)  “Em dado momento, como todos estavam amarrando o tecido em volta do pescoço para simular capas perguntei se João também queria, já que ele demonstrou algum interesse nisso. Ele até passou algum tempo com o tecido amarrado, mas o que ele gostava mesmo de fazer era segurar o tecido pela mão.” (AP)  “Após um tempo João começou a explorar os outros tecidos enquanto as coleguinhas brincavam nos colchões. Nesse momento João pegou um tecido e cobriu o corpo e começou a		

<p>espera que todos entrem para depois ele entrar, isso já é observado a algumas sessões.” (AP)</p> <p><b>“Em dado momento, como todos estavam amarrando o tecido em volta do pescoço para simular capas perguntei se João também queria, já que ele demonstrou algum interesse nisso. Ele até passou algum tempo com o tecido amarrado, mas o que ele gostava mesmo de fazer era segurar o tecido pela mão.” (AP) fantasia tecido</b></p>	<p><b>monstros e a ir atrás dos coleguinhas.” (AP) fantasia com tecido</b></p> <p><b>“Após, começa a exibir interesse pelo tecido estampado do C8-Autista; correndo atrás do mesmo tentando pegar o pano, quando próximo segura o tecido com o pé segurando também o colega. Quando consegue se soltar C8 corre e ri e João o segue, muito animado.”</b></p> <p>“João durante a sessão tem interações esporádicas com outros colegas, além do C8, de tocar, correr atrás e observar.” (AP)</p> <p>“Demonstra pouco interesse no colchão apesar de fazer uso algumas vezes. Não demonstra interesse nas caixas, somente ao final, na roda de despedida em que viu alguns colegas entrando na caixa, ao que ele quis fazer igual. Nessa sessão a impressão que ficou que foi que o João estava mais concentrado em si na aula, pois, passou muito tempo interagindo somente com o tecido.” (AP)</p>	<p><b>simular um monstro, o que foi muito inédito já que não era uma brincadeira que tinha sido feita ainda, então, João se cobriu e começou a fazer barulhos de monstros e a ir atrás dos coleguinhas.” (AP) Fantasia tecido</b></p> <p>“Após, começa a exibir interesse pelo tecido estampado do C8; correndo atrás do mesmo tentando pegar o pano, quando próximo segura o tecido com o pé segurando também o colega. Quando consegue se soltar C8 corre e ri e João o segue, muito animado.” (AP)</p> <p>“Demonstra pouco interesse no colchão apesar de fazer uso algumas vezes. Não demonstra interesse nas caixas, somente ao final, na roda de despedida em que viu alguns colegas entrando na caixa, ao que ele quis fazer igual. Nessa sessão a impressão que ficou que foi que o João estava mais concentrado em si na aula, pois, passou muito tempo interagindo somente com o tecido.” (E4)</p> <p>“As crianças utilizaram bastante os objetos, o C2-Autista, C8 e João pegaram cada um, um tecido e ficaram correndo aleatoriamente carregando o tecido.” (E3)</p>
--	---	--