

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**CRIANÇAS AUTISTAS EM SITUAÇÃO DE BRINCADEIRA:
APONTAMENTOS PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

ALESSANDRA DILAIR FORMAGIO MARTINS

**PIRACICABA-SP
2009**

**CRIANÇAS AUTISTAS EM SITUAÇÃO DE BRINCADEIRA:
APONTAMENTOS PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

ALESSANDRA DILAIR FORMAGIO MARTINS

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**PIRACICABA-SP
2009**

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes (Orientadora)

Profa. Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti

Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz

Suplentes:

Profa Dra. Maria Cecília Carareto Ferreira

Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Irineu e Inês, por conduzirem minha educação com muito zelo, amor e respeito e por terem me proporcionado experiências e possibilidades que me permitiram alcançar esse momento. Obrigada, pai, por sempre me apoiar e incentivar, transmitindo segurança e alegria, mesmo diante dos momentos mais difíceis, mostrando-me que as dificuldades sempre são menores do que parecem. Obrigada mãe pelo apoio e carinho, principalmente no cuidado aos meus filhos, nos momentos em que me dedicava à formação acadêmica.

Ao meu marido Vagner, que sempre apoiou minhas escolhas, sendo paciente e me incentivando diante dos momentos de angústia e insegurança. Obrigada por compreender quando não pude lhe dar atenção e por estar ao meu lado.

Aos meus filhos Camila, Mateus e à pequena Manoela, por saberem respeitar os momentos em que não podíamos brincar e quando não estive presente. Obrigada por todos os dias de satisfação e alegria.

À professora e orientadora Dra. Maria Cecília Rafael de Góes, não apenas pela orientação, mas por dividir comigo seu tempo e conhecimento, contribuindo intensamente para minha formação e crescimento profissional. Obrigada por me guiar durante todo o percurso do mestrado, mostrando-me caminhos e possibilidades.

Às professoras Dra. Maria Nazaré da Cruz e Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti, pelo cuidado e respeito com que leram o texto do exame de qualificação, tecendo comentários que enriqueceram meu trabalho.

À Profa. Dra. Maria Inês Bacelar Monteiro, pela confiança e incentivo, sempre apoiando meu percurso no mestrado.

À Profa. Dra. Anna M. Lunardi Padilha, pelo encorajamento desde o processo de seleção do mestrado e por ampliar minha formação, principalmente tornando-me uma profissional mais crítica.

Aos professores Maria Guiomar Tomazello, Elias Boaventura e Bruno Pucci, pelas valiosas contribuições durante o mestrado.

Às famílias de Paulo, Luis, Ana e Lucas, pela confiança e colaboração nesse trabalho.

Ao Rodrigo e à Lucimara Arthuzo, por colaborarem na realização da pesquisa.

Aos dirigentes e profissionais da instituição, onde pude construir a pesquisa, por cederem o espaço para a realização da mesma e auxílio nos momentos necessários.

Ao pessoal da secretaria de Pós-graduação, especialmente a Elaine e a Angelise, pela disposição e simpatia com que me auxiliaram a resolver os assuntos relacionados ao meu trabalho.

À Maria Fernanda Bagarollo, pelas frutíferas discussões sobre o autismo e o apoio no meu ingresso ao mestrado.

À Lane Raia, pelo apoio emocional e profissional, inclusive pelo estímulo para a decisão de iniciar o mestrado.

À Profa. Maria Dolores Alvarez, que sempre incentivou minha formação, desde a graduação em Psicologia, e contribuiu significativamente para a continuidade do meu trabalho.

Aos amigos e colegas do mestrado, particularmente Débora Daiñez e Fabiana Calgaro, pela sincera amizade e valiosas trocas de experiências que alimentaram esta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – Brasil”.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE O AUTISMO.....	4
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AUTISMO INFANTIL.....	4
1.2. TEORIAS SOBRE O AUTISMO.....	10
1.2.1. TEORIA COMPORTAMENTAL.....	14
1.2.2. TEORIAS COGNITIVAS.....	15
1.2.3. TEORIAS AFETIVAS.....	17
CAPÍTULO 2 – A INTERPRETAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	21
2.1. OS PROCESSOS HUMANOS E AS RELAÇÕES SOCIAIS.....	21
2.2. PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE A BRINCADEIRA.....	30
CAPÍTULO 3 – UM ESTUDO SOBRE O BRINCAR DE CRIANÇAS AUTISTAS....	40
3.1. COMPROMETIMENTOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A BRINCADEIRA.....	40
3.2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	44
3.2.1. PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	44
3.2.2. OS SUJEITOS.....	46
3.2.3. O TRABALHO DE CAMPO.....	48
CAPÍTULO 4 – SUJEITOS AUTISTAS EM SITUAÇÃO DE BRINCADEIRA: A RELAÇÃO COM AS PESSOAS E OS OBJETOS.....	54
4.1. AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS AUTISTAS.....	54
4.1.1. SORRINDO E TOCANDO.....	54
4.1.2. BUSCANDO PROVOCAR AÇÕES DO OUTRO.....	63
4.1.3. ENGAJANDO EM BRINCADEIRAS.....	71
4.2. COMENTÁRIOS GERAIS.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91

RESUMO

Em diversas descrições da criança autista é salientado que a brincadeira se apresenta de forma muito restrita e bastante peculiar, devido ao grave comprometimento geral de seu psiquismo. Contudo, as características dessa atividade tendem a ser mencionadas de maneira breve, como mais um dos sintomas do autismo, deixando-se de lado o fato de que o brincar diz respeito a uma esfera fundamental da vida infantil, com possibilidades de favorecer o desenvolvimento. Sob diferentes referenciais teóricos é afirmado que crianças autistas: 1) geralmente se comportam *como se o outro não existisse* e 2) a relação que estabelecem com o objeto é *destituída de significado*, tendendo a utilizá-lo em movimentos estereotipados ou como mero alvo de fixação. A partir de considerações da teoria histórico-cultural sobre o brincar, concebido como uma instância indispensável para a emergência de funções psíquicas superiores na infância, buscamos transpor as interpretações para a área do autismo. Com a preocupação na procura por práticas educativas promissoras, a presente pesquisa teve o objetivo de analisar os modos como crianças autistas se orientam para pessoas e objetos em situação de brincadeira. Os participantes do trabalho de campo foram três sujeitos, entre seis e doze anos de idade, que eram atendidos numa instituição especial, localizada numa cidade de pequeno porte do interior paulista. O trabalho de campo consistiu na realização de 13 sessões de brincadeira livre, com duração aproximada de trinta minutos cada. A pesquisadora coordenou as atividades, numa atuação que consistia em atribuir significação aos objetos, às pessoas e às ações em ocorrência, geralmente buscando desencadear jogos de faz-de-conta. A base de dados foi composta por registros em diário de campo e filmagens. As análises foram feitas segundo a abordagem microgenética. As situações registradas tiveram uma organização em três unidades temáticas: sorrindo e tocando; buscando provocar ações do outro; engajando em brincadeiras. Apesar do comprometimento global desses sujeitos, os achados indicam que a procura pelo outro pode ocorrer de diversas formas e que o uso do objeto não é apenas mecânico, como geralmente se interpreta. Constatamos que, em função dos modos de atuação da pesquisadora, emergiram muitos episódios em que se configurava o entrelaçamento das relações sujeito-sujeito e sujeitos-objeto. Isso sugere a necessidade de romper com uma certa visão dicotômica que põe a orientação para objetos em oposição à orientação para sujeitos, muito presente em estudos sobre autistas, e de apostar em mediações sociais que elevem seus modos de significar e interagir com o mundo. Para tanto, é preciso considerar não somente como o autista se relaciona com os outros, mas, sobretudo, como os outros se relacionam com o autista e, desse modo, buscar inovações nas práticas sociais voltadas ao tratamento e à educação dessas crianças.

Palavras-chave: crianças autistas; brincadeira; educação especial

ABSTRACT

In different discussions, the play behavior of autistic children is usually described as very restricted and peculiar, due to the global impairment of their psychic development. However, these characteristics tend to be mentioned only briefly, as one of the symptoms of autism, and the descriptions do not take into account that play is a fundamental sphere of childhood, that can bring about essential possibilities of development. Various theoretical perspectives assume that autistic children: 1) generally behave *as though the other did not exist* and 2) establish with the object relations that are devoid of meaning, tending to use it in stereotyped movements or as mere target of fixation. Taking as reference the historical-cultural theory about play, conceived as an indispensable instance for the emergence of higher psychic functions in childhood, we attempted to transpose the interpretations to the area of autism. Concerned with the search for promising educational practices, the present research had the objective of analyzing the ways autistic children orient themselves to persons and to objects in play situations. For the field work we implemented free play sessions, with an approximate duration of thirty minutes each. The participants were three subjects, with age between six and twelve, who attended a special institution. This researcher coordinated the activities and interacted with children under the guideline of ascribing signification to the objects, persons and occurring actions, often seeking to trigger make-believe play episodes. The data base was composed by field diary notes and video-recording of 13 sessions, during a period of 7 months. The analyses were carried out according to a micro-genetic approach. The recorded situations were organized into three thematic units: smiling and touching; trying to produce actions of others; engaging in play. Despite the global impairment of these subjects, the findings suggest that the search for others' attention may occur in several ways, and that the use of objects is not merely mechanical or meaningless. The researcher's strategies of interaction allowed for the emergence of many episodes that configured the intertwining of subject-subject and subjects-object relations. This suggests the need to overcome a certain dichotomous view that puts the orientation towards objects in opposition to the orientation towards subjects, and to invest in social mediations that can expand processes of signification and interaction with the world. To this end, we must consider not only how the autistic child relates to others, but mainly how the others relate to the autistic child, and, thus, seek for innovations in the social practices involving treatment and education for these children.

Keywords: autistic children, play behavior, special education

APRESENTAÇÃO

O interesse pela realização desta pesquisa emergiu de minha experiência de trabalho como psicóloga, numa instituição voltada ao tratamento de autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. Essa atuação despertou o desejo de maior aprofundamento no estudo desses distúrbios e, mais especificamente, nos processos envolvidos no brincar de crianças com autismo.

Esse brincar é sempre descrito na literatura da área, como um aspecto bastante peculiar e bizarro, devido ao grave comprometimento que esses sujeitos apresentam nas interações sociais. No início, interessei-me por essa esfera como possibilidade de atuação, o que trouxe mais segurança frente à minha inexperiência na área. Com o passar do tempo, essa possibilidade foi se tornando mais sustentada, pelos resultados obtidos, embora, muitas vezes, pequenos e lentos, diante de todo o comprometimento observado nas crianças. Mas ainda ficava uma indagação: o que, precisamente, naquela relação terapeuta-paciente, em situações de brincadeira, auxiliava de alguma forma o processo de desenvolvimento dos sujeitos? Na tentativa de buscar uma resposta a essa questão, decidi-me a realizar o presente trabalho.

A brincadeira é aqui entendida como um aspecto intrínseco e fundamental do desenvolvimento infantil e uma esfera de aprendizagem importante para qualquer criança, inclusive aquelas que, do ponto de vista da psicopatologia, apresentam um comprometimento global. No caso da criança autista, as dificuldades dizem respeito, principalmente, às relações com o outro e o mundo externo.

A opção pelo referencial da teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski¹, neste estudo, se deve à riqueza, das proposições desse autor, sobre o papel das relações sociais no desenvolvimento e o estatuto especial atribuído à brincadeira, por ser uma instância indispensável para a emergência de funções psíquicas na infância. Julgamos que essa perspectiva de discussão pode ser estendida ao autismo e oferece bases interessantes para investigar os modos como as crianças envolvem-se nesse processo.

¹Tendo em vista que a grafia do nome do autor varia em diferentes traduções, optamos por utilizar preferencialmente "Vigotski", mas em algumas citações e nas Referências Bibliográficas estão preservadas as grafias diferenciadas.

As teses do autor sobre o papel do outro na constituição do sujeito e sobre a relação socialmente mediada, estabelecida com objetos, são particularmente importantes para o estudo de crianças com autismo, visto que no cerne desse problema estão justamente as relações com o objeto e com o outro. As proposições da abordagem histórico-cultural induzem a uma postura de indagação de duas pressuposições de estudos, realizados sob diversos referenciais teóricos: geralmente as crianças autistas se comportam como se o outro não existisse e a relação que estabelecem com o objeto é destituída de significado, por ser utilizado apenas em movimentos estereotipados ou como um mero foco de fixação.

Parece necessário problematizar essas duas pressuposições, que sugerem um caráter imutável do desenvolvimento do sujeito. A pesquisa ora relatada pretendeu contribuir nessa direção, assumindo o objetivo de analisar os modos como as crianças autistas se orientam, para as pessoas e objetos, durante as atividades em situações de brincadeira em grupo. O propósito mais amplo é estudar possibilidades dos processos de interação dessas crianças com o outro, e gerar reflexões sobre ações educativas promissoras.

O trabalho de campo foi realizado com um grupo de três crianças autistas, com idade entre 6 e 12 anos, numa instituição especial destinada ao tratamento de distúrbios globais do desenvolvimento, localizada numa cidade de pequeno porte do interior paulista. Esta autora já conhecia a instituição e realizou visitas vinculadas à pesquisa por um período de aproximadamente nove meses. As sessões de brincadeira em grupo duravam cerca de trinta minutos; no início, elas ocorreram de forma semanal e, depois, a intervalos maiores, ao longo de sete meses. Sempre que possível, esses encontros foram filmados por um funcionário da instituição; quando não, as observações foram anotadas em diário de campo pela pesquisadora.

O presente texto está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma caracterização geral do autismo e um breve relato das principais teorias que o abordam. O segundo capítulo traz uma exposição das proposições gerais de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil e deficiência, seguidas pela interpretação que a teoria histórico-cultural oferece sobre a esfera da brincadeira. No terceiro capítulo é focalizado o problema da pesquisa e apresentado o delineamento do trabalho de campo. O relato dos resultados encontra-se no quarto capítulo, mostrando a organização das análises em três unidades temáticas,

referentes aos comportamentos manifestados pelas crianças: sorrindo e tocando o outro; buscando provocar ações no outro; engajado em brincadeiras. Depois de comentários gerais sobre os resultados, são expostas as considerações finais.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE O AUTISMO

Este capítulo aborda a problemática do autismo, trazendo primeiramente um breve panorama de descrições e definições da síndrome, para, em seguida, apresentar diferentes posições teóricas encontradas na área.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AUTISMO INFANTIL

O autismo é classificado como um distúrbio global do desenvolvimento, no qual há um comprometimento em múltiplas áreas do comportamento e do psiquismo. Na descrição da Classificação Internacional de Doenças - CID 10 (OMS, 1993, p 247); essa patologia é definida como um transtorno invasivo do desenvolvimento, identificado, sobretudo, “pelo desenvolvimento anormal e/ou comprometido, que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo”.

Apesar de estar descrito há décadas, apenas em 1980, na 3ª edição do “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM-III) o transtorno autista foi reconhecido como uma entidade clínica distinta.

O termo “autismo” foi criado, inicialmente, por Bleuler, em 1911, para nomear o sintoma de isolamento observado em adultos com esquizofrenia, indicativo de uma perda de contato com a realidade e com o mundo ao redor.

Qualquer estudo sobre o autismo infantil, segundo Kaplan e Sadock (1997), deve reportar-se ao pioneiro Leo Kanner, que realizou os primeiros trabalhos referentes ao transtorno. Suas publicações, de 1943, continham descrições detalhadas de casos de autismo e ofereciam os primeiros esforços para explicar teoricamente tal quadro. Acreditava-se que, desde o nascimento, havia um transtorno básico que originava problemas altamente característicos. Kanner escreveu um artigo intitulado “Os Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo”, no qual descreveu onze casos de crianças (8 meninos e 3 meninas) com algumas características particulares, mas com um aspecto comum, que ele considerou como distúrbio principal patognômico, concernente à incapacidade de estabelecer relações de maneira normal, com as pessoas e situações, desde o início da vida.

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

Em suas análises, o autor apontou ainda um denominador comum: todas essas crianças vinham de famílias extremamente inteligentes, com pais raramente calorosos e com muitos aspectos obsessivos no ambiente familiar, onde, pais e avós, mostravam uma preocupação exacerbada com coisas abstratas e uma limitação em termos de interesse real pelas pessoas. Esses aspectos o levaram a questionar a possibilidade de que essas características de personalidade dos familiares contribuiriam para o estado autístico das crianças.

Assim, Kanner supôs, no início, uma incidência mais significativa de autismo, em indivíduos de famílias de nível sócio-econômico mais elevado e com pais com nível intelectual alto. Contudo, essas características podem estar relacionadas ao fato de que, na época, havia uma maior conscientização de familiares desse segmento, que buscavam recursos para tratamento. Essa observação e o ressentimento pela má interpretação de suas idéias, principalmente no sentido da culpabilização dos pais pelo comprometimento dos filhos, levaram Kanner, mais tarde, a publicar um livro em que rediscute a associação entre a qualidade das relações sociais e a causa da psicopatologia da criança. Ainda que não se refira, especificamente, ao autismo, ele assume uma postura de defesa dos familiares, redimensionando sua responsabilidade na geração de distúrbios na criança. Atualmente, os autistas são encontrados em todos os níveis sócio-econômicos, em famílias que apresentam diversidade de características, sem outra perturbação grave que não seja o enfrentamento da síndrome (Bosa, 2002).

A partir dos trabalhos de Kanner, foram realizados muitos estudos em várias áreas do conhecimento, buscando compreender o autismo, principalmente no que se refere à sua etiologia e às possibilidades de intervenção.

Leboyer (1995) iniciou a descrição do quadro de sintomas do autismo, descrevendo o que nomeou de tétrede mais clássica, caracterizada por quatro aspectos principais para considerar a patologia: isolamento, distúrbio das comunicações, imutabilidade e idade do surgimento.

Relacionado ao isolamento autístico (ou, em inglês, *aloneness*), aquela autora observou uma incapacidade acentuada em desenvolver relações interpessoais que se manifesta nos cinco primeiros anos de vida da criança e caracteriza-se por uma falta de reação e de interesse aos outros, não demonstrando apego.

Na primeira infância, essas dificuldades se manifestam: pela ausência de uma atitude de antecipação (ao dar colo a essas crianças, elas assumem ao contrário do esperado uma postura rígida); pela ausência do contato visual e pela ausência de resposta de sorriso e de mímica. (...) A criança é indiferente aos outros, ela os ignora e não reage à afeição e ao contato físico. (...) O autista se comporta mais frequentemente como se estivesse só, como se os outros não existissem. Mais ainda, as crianças autistas não procuram ser acariciadas e não esperam ser reconfortadas pelos pais quando tem dor ou quando tem medo. Às vezes, elas se interessam por uma parte do outro, sua mão, um detalhe no vestuário. (LEBOYER, 1995, p. 15)

As pessoas, assim como os objetos, podem ser usadas de uma forma bizarra e não simbólica, como uma extensão do sujeito autista, quando deseja algo. Por exemplo, quando o autista quer tomar água, diferentemente de outra criança que solicitaria a alguém ou iria pegar um copo com água, muitas vezes ele segura o outro pela mão, ou bate várias vezes em sua mão, para que seja atendida sua vontade e o outro lhe entregue o copo com água.

No que concerne aos distúrbios de comunicação, a autora indica que, além de a linguagem do autista ser muito atrasada, quando esta se desenvolve, caracteriza-se por anomalias específicas, diferindo daquelas observadas nas crianças com outros distúrbios da linguagem. Em cerca de metade dos casos de autismo, a fala está ausente, há emissão de algum som ou resmungo. Nos sujeitos em que a fala está presente, a linguagem não adquire valor de comunicação, sendo geralmente caracterizada por ecolalia, inversão pronominal (não utiliza o pronome “eu” para dirigir-se a si mesmo) ou afasia nominal; a compreensão da linguagem também mostra-se de forma bastante limitada; a gestualidade expressiva ou as mímicas são inexistentes, pela incapacidade de atribuir um valor simbólico aos gestos.

Desde a descrição de Kanner, é observada nesse sujeito uma “necessidade obsessiva de imutabilidade”, em que se inclui um grande número de comportamentos fixados, estereotipados e repetitivos. Essa necessidade reporta-se

a uma resistência acentuada por qualquer mudança no ambiente ou na rotina; a mudança, mesmo que mínima, parece intolerável, provocando uma ruptura psíquica que muitas vezes envolve crises de agressividade ou agitação motora. Sobre essa característica, Marcelli (1998, p.202) diz:

Os estereótipos motores são muito freqüentes. São movimentos repetitivos, seguidamente ritmados, nos quais a criança parece absorver-se. Concernem, na maioria das vezes, às mãos (movimentos finos dos dedos ou dos punhos), mas também à face (lábios, língua), à marcha (na ponta dos pés, movimentos de pião), à cabeça (inclinação, movimentos do pescoço), etc.

A idade de surgimento dos sintomas é o quarto aspecto descrito por Leboyer (1995) como parte dos critérios diagnósticos. A autora alerta, porém, que é sempre muito difícil situar, com precisão, a idade exata do surgimento do autismo, ainda que se enquadre nos primeiros anos de vida.

Marcelli (1998) afirma que as crianças autistas são descritas por sua mãe como bebês especialmente calmos, até “fáceis”, não pedem nada a ninguém, manifestam-se pouco, parecem felizes quando estão sós. Na presença de um adulto são indiferentes. Esses traços geralmente começam a evidenciar-se com mais freqüência a partir dos três meses de idade, mas alguns podem surgir também em qualquer momento posterior, sem que se tenha evidenciado, no primeiro ano. Marcelli (1998, p.201) prossegue: “No decorrer do segundo e do terceiro anos, o autismo se torna evidente. Não há contato com o ambiente, inclusive com a mãe, que, muitas vezes, tem o sentimento de não ser “reconhecida” como tal por seu filho. O olhar é vazio, ausente, difícil de fixar-se”.

Um dos aspectos vistos como inerentes ao autismo é a incapacidade acentuada em desenvolver relações pessoais, inclusive com a mãe, o que pode se manifestar desde o começo da vida. Para Amy (2001, p. 94), “seja uma estrutura ou um sistema defensivo, o autismo se revela como uma patologia da ligação. Se trata da ligação que une os homens entre si, trata-se também da ligação que todo homem estabelece entre o mundo exterior e sua vivência interna”. Desse modo, o comprometimento, que muitas vezes é severo, perpassa várias áreas do desenvolvimento do indivíduo.

Apesar das descrições do autismo que, desde Kanner, apontavam para uma tendência da criança a não diferenciar os pais e outras pessoas, estudos

foram realizados, no sentido de confirmar essas observações. De acordo com Bosa, Sanini, Ferreira e Souza (2008), algumas pesquisas têm sugerido que as crianças autistas dirigem comportamentos sociais e de contato afetivo mais à mãe. Os mesmos autores realizaram um estudo que buscou considerar as manifestações sutis de comportamento, peculiares a essas crianças, e comparou grupos de meninos com autismo, Síndrome de Down e desenvolvimento típico, no que se refere ao comportamento de apego em relação ao cuidador, especialmente à mãe. A situação estudada foi um laboratório de observação, com a presença da mãe e de uma pessoa estranha aos sujeitos. As análises mostraram que, em relação aos outros dois grupos, as crianças autistas apresentam diferenças relacionadas mais à qualidade da expressão do apego que à frequência. Foi observado, também, que os indicadores de apego, captados pelos registros, nem sempre eram perceptíveis aos olhos da mãe, pois correspondiam a um olhar de relance da criança para ela, enquanto esta desenvolvia alguma atividade, ou a uma exacerbação de comportamentos estereotipados, especialmente maneirismos motores que, em geral, são ligados a situações de excitação.

A hipercinesia é um comportamento comum em crianças autistas pequenas e pode alternar-se com a hipocinesia; mas esta é menos freqüente, e o que se sobressai é uma tendência à hiperatividade. São observados episódios de auto ou hetero agressividade e explosões de ira, freqüentemente sem razão aparente ou provocadas por conta de alguma mudança ou exigência. Kaplan e Sadock (1997, p. 902) exemplificam esse problema: “O comportamento autodestrutivo inclui bater com a cabeça, morder-se, arranhar-se ou arrancar os cabelos. Um fraco alcance da atenção, incapacidade total para concentrar-se em uma tarefa, insônia, problemas de alimentação e enurese e encoprese também são frequentes”.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, apesar das dificuldades de avaliação, tem sido identificado um reduzido número de autistas portadores de inteligência normal, o que sugere uma significativa ligação entre autismo e deficiência mental.

Uma característica, também geral, está nos comprometimentos qualitativos na comunicação, que tomam a forma de uma falta de uso social de

habilidades de linguagem e de participação em brincadeiras de faz-de-conta ou jogos sociais de imitação.

Visto que o interesse da presente pesquisa está na esfera do brincar, cabe comentá-la de forma específica. Em diferentes casos de deficiência, a brincadeira é descrita como uma atividade que se desenvolve de forma restrita, mas, quando se trata de autismo, essa restrição é ainda mais enfatizada, devido às dificuldades de interação com o meio ambiente e com o outro. Nessa síndrome, de acordo com a CID -10 (1993, p.248):

A condição é também caracterizada por padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Isto toma a forma de uma tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário; usualmente, isto se aplica tanto a atividades novas como a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras.

Também o DSM-IV (1995) indica que, em geral, as brincadeiras imaginativas estão ausentes ou apresentam prejuízo acentuado. Além disso, as crianças tendem a não se envolver nos jogos de imitação e rotinas simples da infância, ou o fazem fora de contexto e de um modo mecânico.

Na maioria dos indivíduos com autismo verifica-se uma carência de espontaneidade, criatividade e iniciativa, relacionada à organização de seu tempo de lazer e de suas práticas cotidianas. Segundo Kaplan e Sadock (1997), os sujeitos não conseguem brincar com seus pares e fazer amigos, apresentam habilidades sociais muito limitadas, inadequação e, particularmente, fracassam no desenvolvimento de empatia. Retomando a análise de Kaplan e Sadock, Soifer (1992, p. 262) salienta:

O *menino autista* tende a permanecer imóvel e não brincar durante todo o decorrer da entrevista. No máximo, brinca com alguma parte de seu corpo ou vestimenta. Se o autismo não é demasiadamente intenso, é possível que pegue um carrinho ou outro elemento e o faça rodar ida e volta num trecho curto sobre a mesa ou o chão, mantendo-se sempre longe do terapeuta e, em muitos casos, procurando virar-lhe as costas. As *meninas* pegam uma boneca ou um bichinho e brincam com eles também de forma repetitiva e reiterada. (Grifos do autor)

Diversos autores afirmam que a criança autista demonstra uma preferência por objetos e não por pessoas. Os objetos provocam seu interesse e podem ser manipulados por longos períodos. Na interpretação de Kanner (1997,

p.163), isso se deve à sensação de onipotência e controle que o sujeito experimenta, pois “os objetos que não alteram nem a aparência, nem a posição, que conservam a identidade e nunca ameaçam o isolamento da criança, são aceitos de bom grado pela criança autista”. As descrições incluem o fato de que o uso de objetos, na brincadeira ou em outras situações, também se mostra restrito, havendo uma predileção por objetos duros, em detrimento dos objetos macios utilizados normalmente pelas outras crianças. Como salienta Marcelli (1998, p. 202):

A criança autista utiliza os objetos como as pessoas, de maneira parcial, bizarra e não simbólica, em manipulações repetitivas e estereotipadas (movimento de pião). Os objetos que suscitam o interesse são bizarros: objetos duros, barulhentos, de forma complexa, pedaço de objeto (boneco mecânico indefinidamente remontado, roda de carrinho indefinidamente girada, arame, inseto ou minhoca...). A criança pode apegar-se a um objeto exclusivo, mas que não tem nada a ver com o habitual bicho de pelúcia que a criança normal abraça para dormir.

Esse autor reporta-se também ao ‘sinal de cubo em chamas’: a criança aproxima lentamente a mão do objeto e a retira subitamente, logo que o toca. Isso ocorre, por exemplo, com bonecas, que, por corresponderem a estatuetas humanas, podem desencadear agressividade, ser violentamente desarticuladas, ter a cabeça arrancada.

Assim, em diversas caracterizações do autismo, a brincadeira apresenta-se de modo bastante peculiar e bizarro, relacionado ao grave comprometimento geral dessas crianças. Contudo, apesar de ser citada nos trabalhos, essa atividade é geralmente apontada de forma sucinta, como mais um dos sintomas do quadro autístico, deixando-se de lado o fato de que ela diz respeito a uma esfera fundamental da vida infantil, com possibilidades de favorecer o processo de desenvolvimento.

1.2 TEORIAS SOBRE O AUTISMO

Assumpção e Kuczynski (2007) abordam as transformações do conceito, salientando a nova idéia de uma síndrome comportamental, com etiologias múltiplas, em consequência de um distúrbio do desenvolvimento, e formulam uma definição nos seguintes termos:

Transtorno Global do Desenvolvimento, caracterizado por ser anormal ou alterado, manifestado antes da idade de 3 anos, e a apresentação de uma perturbação característica do funcionamento, em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha, comumente, de numerosas outras manifestações inespecíficas, como, por exemplo, fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade). (p. 10)

Como resultado das mudanças conceituais, também ocorre uma mudança na epidemiologia. Anteriormente, eram descritos casos raros e esporádicos de autismo, enquanto, hoje, são estimados aproximadamente de 1 a 5 casos em cada 10000 crianças, numa proporção de 2 a 3 homens para 1 mulher, ou seja, ocorre mais em meninos que em meninas, embora as meninas tendam a ser mais seriamente afetadas e apresentem comprometimento maior que o dos meninos. Bosa (2002), apoiando-se em dados da Associação Brasileira de Autismo, em 1997, informa que, no Brasil, existem cerca de 600 mil pessoas afetadas, se considerada somente a forma típica da síndrome.

Ainda não foi possível detectar uma causa específica para o autismo nem se encontrou cura para esse distúrbio. Os tratamentos propostos visam a diminuir os sintomas comportamentais e auxiliar no desenvolvimento de funções atrasadas, rudimentares ou inexistentes, como a linguagem e as habilidades de autonomia, dando apoio e orientação a pais e familiares, que, geralmente, se mostram angustiados diante dessa realidade.

Um dos campos de estudo da síndrome procura desvendar os possíveis fatores genéticos a ela associados. Vários fatores são descritos, sugerindo uma conexão provável entre o autismo e condição genética, considerando a frequente associação com a deficiência mental, a alta incidência de convulsões, o aumento dos níveis séricos de serotonina, o tamanho aumentado do encéfalo e a diminuição dos neurônios e sinapses, em regiões como amígdala, hipocampo e cerebelo. Muitas pesquisas genéticas baseiam-se na análise desses aspectos e das áreas comprometidas, como a linguagem e a interação social, para investigar os cromossomos responsáveis pela formação dessas áreas e tentar detectar alguma anomalia. Apesar dos avanços, ainda não há uma resposta específica. Assumpção e Kuczynski (2007) comentam que, embora, atualmente, acredite existirem de três a

dez genes relacionados com o autismo, na verdade as suposições vão além e já foram apontadas associações com anormalidades de praticamente todos os cromossomos.

Os estudos com gêmeos ressaltam a concordância em monozigóticos, que varia de 36% a 92%, em contrapartida à concordância de dizigóticos, que é quase nula. A frequência de irmãos autistas afetados equivale a cerca de 2,7%, taxa mais de 50 vezes maior que a população geral. Outro fator relevante é a recorrência de casos na família, que apesar de baixa (2% a 8%), está associado a um risco de 50 a 200 vezes maior do que prevalece da doença, na população em geral. A possibilidade de causa genética para o autismo é sugerida, ainda, pela presença maior de distúrbios de linguagem e cognitivos entre os familiares desses indivíduos.

Essa linha de estudo, associada à caracterização neurológica do transtorno, é importante e deve ser valorizada, pois, como afirmam Assumpção e Kuczynski (2007, p 36):

A investigação de fatores biológicos, como um dos instrumentos em busca da compreensão da síndrome autística, já se tornou evidente e deve continuar sendo exaustivamente pesquisada. (...) É de suma importância que se descreva, com acurácia, não só a anormalidade física, como também as síndromes psiquiátricas associadas, para permitir que, a longo prazo, se detectem subgrupos (*clusters*) por meio das diferenças e semelhanças percebidas entre os quadros. Caso contrário, corremos o grande risco de um enorme prejuízo diante do objetivo da elucidação etiológica do autismo infantil. (Grifo do autor)

Da mesma maneira são fundamentais as novas contribuições de outros campos para o conhecimento da síndrome. A definição prevalente durante décadas era aquela proposta por Leo Kanner, do autismo como um tipo de psicose infantil, que diferia da esquizofrenia. Com os estudos posteriores e com a descrição no DSM-III, já mencionada, o quadro passou a ser considerado como um Transtorno Global do Desenvolvimento. Hoje, a ênfase, principalmente na literatura médica, é posta na classificação do autismo, como parte dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento ou como um Transtorno do Espectro Autista, que abrangeria, além do autismo propriamente dito, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, o

Transtorno Desintegrativo da Infância e o Autismo Atípico. Em meio à diversidade de descrições, um avanço pode ser notado, nos dias de hoje:

Cabe ressaltar a mudança, na forma de conceber o autismo, passando da condição de “doença” com identidade definida e distinta, dos quadros envolvendo problemas orgânicos, para a de “síndrome” (conjunto de sintomas). Dessa forma, quando se fala em transtornos ou síndromes autísticas, quer-se designar a “triade de comprometimentos,” independentemente da sua associação com aspectos orgânicos. (BOSA, 2002, p.30)

Apesar dos diferentes esforços para identificar a causa do autismo, ainda não se conseguiu chegar a um consenso, ou a uma teoria que realmente o explique. O que existem são hipóteses e tentativas de propostas de tratamento, a partir destas, que promovem, não a cura para o autismo, mas a redução de alguns sintomas e comportamentos.

Na psicologia e na psicanálise, encontram-se várias tentativas de explicação, sob referenciais teóricos, que se distinguem, no que diz respeito a possíveis causas ou circunstâncias desencadeadoras e às propostas de tratamento. Como Bosa (2002) afirma, a concepção sobre a relação entre desenvolvimento e psicopatologia tem, na base, a eterna discussão da relação mente e corpo.

Vasques (2008) realizou um estudo em que analisa a produção acadêmico-científica dos programas brasileiros de pós-graduação, sobre transtornos globais do desenvolvimento, focalizando, nos trabalhos, indicações sobre as possibilidades de escolarização de crianças e adolescentes. Constatou que a maioria dos pesquisadores, independente do referencial teórico seguido, aceita a noção de que o autismo é um quadro único, composto por diferentes níveis de gravidade descritos em sistemas classificatórios, como o da CID-10 (1993). A autora ressalta que, apesar da diversidade de perspectivas, a etiologia tende a ser apoiada em pressupostos organicistas, relativos a fatores inatos ou adquiridos. Outro aspecto importante, observado, foi que as concepções de autismo vinculam-se às noções de desvio e anormalidade, num número significativo de trabalhos. Desse modo, no contexto das pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação em Educação, os transtornos globais do desenvolvimento são, frequentemente, abordados da perspectiva da doença e da incapacidade.

Proposições teóricas de três correntes costumam ser salientadas, nos estudos do autismo: a comportamental, a cognitivista e a psicanalítica. A seguir, tecemos comentários sobre essas teorias, iniciando pela teoria comportamental e seguindo a distinção de Assumpção e Kuczynski (2007) entre teorias cognitivas e afetivas, mas utilizaremos também, como fontes importantes, os trabalhos de Scheuer e Andrade (2007) e Araújo (2007).

1.2.1. TEORIA COMPORTAMENTAL

As primeiras pesquisas comportamentais, consideradas clássicas, para compreender a criança com autismo, ocorreram em 1961, com os estudos de Fester e DeMyer, realizados em laboratório, e sua principal contribuição foi demonstrar, de forma explícita e concreta, a aplicabilidade dos princípios de aprendizagem ao estudo das crianças com distúrbios do desenvolvimento. Partindo de cuidadosos arranjos de certas condições ambientais, observou-se a possibilidade de alteração no comportamento destas crianças, aumentando seus repertórios comportamentais e diminuindo os comportamentos disruptivos (Windholz, 2002).

Esses estudos de laboratório foram estendidos ao ambiente natural em que as crianças viviam e tinham como objetivo principal a modificação ou instalação de comportamentos sociais, acadêmicos, verbais e de auto-cuidado, assim como a substituição dos comportamentos considerados problemas, como birras, estereotípias, hetero e auto-agressão, que interferem no estabelecimento de novas aprendizagens.

A teoria comportamental parte, geralmente, dos trabalhos de B. F. Skinner, sob o paradigma do behaviorismo radical, que propõe estudos de aprendizagem baseados nos princípios da análise experimental do comportamento. A base desse referencial teórico é o comportamento. Focaliza comportamentos observáveis e encobertos (sentimentos e outros estados subjetivos) e analisa a ação do organismo, em interação com seu ambiente, rejeitando a idéia de um comportamento desvinculado do ambiente, assim como de um ambiente que não esteja em relação com as forças do organismo. Windholz (2002, p.77) salienta que “no decorrer da vida do indivíduo, o ambiente modela, cria um repertório comportamental e o mantém”.

No caso da criança autista, a atuação pode ocorrer tanto diretamente, com a criança, ou intervindo com mediadores: pais, professores, outros terapeutas. O treinamento dos pais e das pessoas, que compõem o ambiente, deve fazer parte da programação e requer supervisão terapêutica. Os objetivos selecionados do tratamento abrangerão os considerados “comportamentos-alvo”, baseados em minuciosas análises nas áreas de interação social, comunicação, habilidades de autonomia e acadêmicas. Os métodos TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*), o PECS (*The Picture Exchange Communication System*) e o ABA (Análise do Comportamento Aplicada), bastante utilizados no tratamento de autistas, são exemplos dessa abordagem. Nos casos de maior comprometimento, orientam-se para a aprendizagem de habilidades de AVP's (atividades de vida prática) e AVD's (atividades de vida diária), mas vale ressaltar que há programas cujo propósito é promover comportamentos complexos, como os relativos ao conhecimento escolar.

1.2.2 TEORIAS COGNITIVAS

Alterações cognitivas são frequentemente relacionadas ao autismo, seja como fator desencadeante, paralelo ou integrante do quadro. Até a década de 1970, elas eram pouco consideradas, devido à maior ênfase posta nos aspectos emocionais do quadro, mas, a partir de então, surgiram duas correntes cognitivistas. Uma era formada por um grupo de pesquisadores que definiam as pessoas autistas como portadoras de déficits primários, no processamento perceptual, e outra enfocou problemas de desenvolvimento e de uso da linguagem. Os trabalhos de destaque na primeira corrente foram de E. M. Ornitz e E. R. Ritvo, em 1968, e, na segunda, de M. Rutter, L. Bartak e S. Newman, em 1971 (conforme SCHEUER e ANDRADE, 2007).

As teorias cognitivas, em sua maioria, foram inicialmente criadas para compreender processos de indivíduos normais, porém acabaram tendo maior sustentação quando pensadas em relação a um transtorno ou alteração. Scheuer e Andrade (2007, p.81) apontam o valor dessa abordagem:

Se levarmos em conta que o sistema perceptual é a porta de entrada para os demais sistemas e esse, por sua vez, se vincula aos outros (atenção, memória, aprendizagem, linguagem, etc.) e sabendo-se de alterações nesse sistema, é de se supor existirem alterações cognitivas que exigem processos superiores.

O modelo piagetiano de desenvolvimento é uma das fontes teóricas em que se encontram possibilidades de explicação desse transtorno. Na década de 1980 as pesquisas sobre o funcionamento autístico, nessa perspectiva, foram muito intensas e, de modo geral, constaram que crianças autistas não avançam por todos os estágios. A maioria permanece no estágio sensório-motor, indicando, portanto, um funcionamento cognitivo correspondente a cerca de 2 anos de idade e sugerindo uma deficiência mental grave.

Cabe lembrar que a verificação desses indicadores e mesmo a classificação da deficiência, a partir de avaliação psicométrica, geralmente não são feitas porque a aplicação de testes não é viável para muitos dos sujeitos.

Dentre as teorias cognitivas, destacam-se o modelo da “teoria da mente” e os estudos de S. Baron-Cohen, de 1988, e U. Frith, de 1988, citados por Assumpção e Kuczynski (2007). Nessa visão, entende-se que a principal característica da criança autista é a impossibilidade de compreender estados mentais de outras pessoas, uma capacidade fundamental, para a interação social, porque permitiria ao sujeito prever ou explicar o comportamento de outros. Desse modo, a síndrome se caracterizaria por dificuldades para construir uma “teoria da mente”.

Essa linha de interpretação sustenta que, entre o comportamento e o cérebro, há uma mente. Afirma que nossas crenças, referentes ao mundo físico, são as representações primárias e utiliza a noção de meta-representação para as representações secundárias, compostas por nossas crenças sobre o estado mental das pessoas, ou seja, por representações de representações. Desse modo, a causa do autismo está num déficit cognitivo central, que afeta a capacidade de construir representações e meta-representações, modificando os padrões de interação social e de simbolização dos objetos.

Scheuer e Andrade (2007) reportam-se à afirmação de Baron-Cohen de que o autismo é como uma cegueira mental, que impede o sujeito de ter

conhecimento da mente dos outros e da própria mente, e, com isso, a incapacidade estende-se também aos sentimentos e emoções. A mente é, então, entendida como um conjunto de componentes inatos que são programados para processar informações e produzir conhecimentos, habilidades, pensamentos e sentimentos. Se, no processo de desenvolvimento da mente, falha um dos componentes, todos os outros são afetados, fazendo a pessoa funcionar diferentemente das demais.

1.2.3 TEORIAS AFETIVAS

As teorias afetivas contemporâneas foram impulsionadas por P. Hobson, que, na década de 1990 passou a interpretar as inabilidades de cognição e de linguagem, no autismo, como decorrência de um déficit no desenvolvimento afetivo e social. Apesar de suas conceituações estarem próximas de uma perspectiva psicanalítica das relações objetais, o autor criticou essa linha teórica por alegar bases inatas no autismo e por estabelecer conceitos apoiados apenas em intervenções terapêuticas. Segundo Araújo (2007), Hobson considera que, no autismo, não há sistema “criança em relação com os outros”.

Assim, Hobson (2004) adota a teoria da intersubjetividade, localizando o déficit característico do autismo entre o indivíduo afetado e os outros. Quando a criança não experimenta as formas de engajamento social tipicamente humanas, tanto a consciência de si mesmo como o pensamento ficam gravemente afetados. Não se trata de ausência de consciência de si mesmo ou de incapacidade para pensar, mas de formas peculiares de pensar e pensar-se. Muitas das pessoas com autismo e com inteligência preservada pensam de modo altamente sofisticado e têm um conceito de si mesmas, ainda que de forma peculiar. (ARAÚJO, 2007, p94)

Esses argumentos fundamentaram a abordagem intersubjetiva do autismo, para a qual o desenvolvimento normal baseia-se na criação de um sistema mutuamente regulador entre a criança e seu cuidador, que lhe proporcione a experiência de ser cuidada e ser reativa a alguém. Esse sistema é a base para o estabelecimento de uma noção de “si mesmo-com-o-outro”. O autista não desenvolve essa relação com seus cuidadores, pois as experiências de regulação não são sintonizadas com estados afetivos. Assim, ficam reduzidas as possibilidades

de uma representação de si e o sujeito não adquire a noção do “eu-em-relação” (ARAÚJO, 2007).

Sob a matriz psicanalítica, muitas têm sido as propostas de compreensão do autismo, derivadas do pensamento de importantes autores desse campo. Dos trabalhos inspirados em Melanie Klein, destaca-se o estudo de Frances Tustin (1975). Essa psicanalista considera que todos os bebês passam por uma fase de desenvolvimento que ela nomeou de autismo normal, caracterizado por um estado defensivo primário com a função de evitar que o bebê sofra um impacto muito violento ao relacionar-se com a realidade externa.

O autismo primário normal é um conjunto de reações automáticas que tem valor de sobrevivência no que formam um casulo em torno da criança de maneira sensual, a partir do que são sentidas como prejudiciais às influências do mundo exterior por exemplo, o estímulo excessivo que provoca a consciência de separação corpórea. Tem-se sugerido que tal estado é normal e útil no começo da vida, já que suplementa e complementa a proteção que vem da “preocupação maternal da mãe”. (TUSTIN, 1984, p.21)

Se esse processo normal ao desenvolvimento não ocorrer em condições ambientais adequadas, em termos do relacionamento dos pais com o bebê, pode surgir o autismo patológico, no qual a criança tem uma parada ou uma deterioração do desenvolvimento emocional e cognitivo, pois os processos autísticos primários voltam a entrar em funcionamento, agora de maneira rígida e intensa.

Os estudos atuais de linha kleiniana, de acordo com Araújo (2007), apontam que os autistas não possuem um mundo interno rico, do qual possam evocar experiências e fantasias para sustentar as interações com os outros e avançar nas formas de pensamento. Além disso, as formulações teóricas têm enfatizado os modos únicos com que cada personalidade individual interage com os sintomas autísticos. Portanto, consideram que as pessoas autistas são diferentes umas das outras, tanto nos sintomas como na motivação pessoal.

Um autor importante, que tem fundamentado a tentativa de compreender o autismo, é Lacan. Como esclarece Kupfer (2000), para a psicanálise de inspiração lacaniana, não há como supor a existência de um sujeito prévio, já que ele é efeito da operação significante, efeito da instalação da linguagem. O sujeito se

constitui pela linguagem, mas precisa de uma estrutura subjetiva que o faça ingressar na estrutura da linguagem. No autismo, o problema se instala justamente na falha dessa constituição.

Também com base em J. Lacan, Lima (2001) argumenta que a criança autista não é visitada pelo Desejo do Outro, o que a impossibilita de ver sua imagem no Olhar do Outro, ou seja, de vivenciar o estágio do espelho. Trata-se, assim, de uma impossibilidade da criança de entrar no campo da alienação ao desejo do Outro, pois, para ela, o outro não está lá e, portanto, não pode investir libidinalmente nessa relação.

Na matriz psicanalítica cabe ressaltar, ainda, a interpretação de D. W. Winnicott, ligado à escola inglesa. Esse pediatra e psicanalista rompeu com o paradigma de teóricos da época que tomavam o “Complexo de Édipo” como eixo central da constituição do sujeito e desenvolveu uma teoria que privilegiava o vínculo da relação mãe-bebê, no desenvolvimento psíquico.

Na teoria do “amadurecimento pessoal” de Winnicott, o ser humano parte de um estado de não integração inicial; possui tendências herdadas para o amadurecimento, mas necessita de outro ser humano para isso ocorrer. O bebê precisará de uma mãe-ambiente, que se identifique com ele e o ajude a integrar-se. Assim, o indivíduo vai constituindo gradualmente uma identidade unitária e, se esse processo for interrompido, pode advir, como expressão máxima, o autismo (Araújo, 2003).

Essa visão não descarta a presença de fatores externos à relação inicial mãe-bebê, que podem participar da constituição do autismo. Afirma, ao mesmo tempo, que, por mais que determinados contextos tendam a levar o bebê a um estado autístico, há cuidados do ambiente que podem ajudar a minimizar quaisquer conseqüências desses fatores adversos, possibilitando um desenvolvimento satisfatório. Aos pais é atribuída a condição de cuidadores e a responsabilidade pelo cuidado do bebê, mas eles não são automaticamente culpabilizados pelos problemas, pois fatores relacionados a falhas ambientais não previstas também prejudicam o desenvolvimento do filho.

Essas falhas podem gerar “angústias impensáveis”, no dizer do autor, que correspondem a uma experiência de ruptura do bebê, diante de um ódio resultante de invasões, quando nada é previsível e então a situação fica congelada.

Segundo Silva (1997) o bebê fica à mercê do caos psíquico e é forçado a reagir, utilizando defesas primárias, frente a este caos; portanto, para fazer face às angústias impensáveis, recorre às defesas autísticas.

Winnicott, portanto, via nas reações autísticas um sinal de pedido de socorro e julgava importante uma investigação completa do desenvolvimento emocional da criança, relacionado ao seu ambiente e cultura.

Os apontamentos até aqui mostram que várias são as tentativas de explicar o autismo, assim como distintos são os ângulos de estudo sobre esse transtorno.

Bosa e Callias (2000) consideram que houve uma grande expansão da pesquisa nessa área e apontam para os méritos de diferentes teorias, porém o conhecimento acumulado não tem permitido uma interpretação única, por várias razões:

Primeiro, os diferentes achados ainda não cobrem toda a extensão de diferenças individuais ao longo do espectro, embora tenham contribuído para desmistificar, em parte, a idéia caricaturizada de um indivíduo com autismo. São necessários mais estudos que investiguem não somente as deficiências, mas também as competências sociais destes indivíduos. Pensa-se que o conhecimento acerca dessas diferenças possa ter implicações para a identificação precoce da síndrome, visto que as crianças autistas mais 'competentes' são as que mais demoram a receber tal diagnóstico. Segundo, a questão do diagnóstico diferencial ainda apresenta-se controverso. Finalmente, esse campo tem sido dominado pela polêmica em torno de prioridades causais (afetivas, cognitivas, biológicas) na determinação da síndrome. Ainda que a interação desses diferentes processos tenha sido proposta e reconhecida em termos teóricos, a sua operacionalização ainda constitui um grande desafio aos futuros estudos. (p. 175)

Na busca de novos aportes para a discussão da problemática, o presente trabalho explora o referencial da corrente histórico-cultural, particularmente o pensamento de Vigotski. No capítulo a seguir, expomos a teoria em suas proposições gerais e também em interpretações sobre o brincar. Cabe registrar que, em termos de apropriações para a compreensão do autismo, essa é uma perspectiva apenas nascente.

CAPÍTULO 2

A INTERPRETAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Esta apresentação da corrente histórico-cultural, enquanto possibilidade teórica para compreensão do autismo, abrange primeiramente as teses centrais e depois as interpretações vinculadas ao papel do brincar no desenvolvimento da criança.

2.1 OS PROCESSOS HUMANOS E AS RELAÇÕES SOCIAIS

Vigotski foi um dos principais proponentes da teoria histórico-cultural e sua obra inclui a discussão de amplas questões teórico-metodológicas e de temas vários, como a relação entre pensamento e linguagem, o caráter cultural do processo de desenvolvimento da criança, o papel da educação no desenvolvimento e processos psicossociais nas deficiências.

A matriz marxista da teoria de Vigotski enfatiza a história das relações concretas do indivíduo com o grupo social, concebendo a existência humana como condição da história humana. A base das relações sociais está nas relações materiais que os homens estabelecem entre si e os modos como produzem seus meios de vida. Por isso, a atividade trabalho é essencial para a compreensão dos processos humanos. Ao produzir para atender suas necessidades, o homem transforma a natureza e recria a si próprio. A vida material humana é um fato histórico e, ao mesmo tempo, cultural. Nesse referencial, a cultura é concebida, de maneira ampla, como a natureza humanizada a partir da ação produtiva dos homens; é o processo e o produto da atividade humana.

Vigotski não estudou especificamente o autismo (que foi descrito aproximadamente 10 anos depois de sua morte); porém, suas proposições mostraram-se muito promissoras para a investigação da problemática do desenvolvimento e da educação da criança autista. Por outro lado, essa referência teórica coloca um grande desafio: como partir de um pressuposto do papel constitutivo das relações com o outro para investigar sujeitos que estão muito comprometidos, justamente nessas relações? Em outras palavras, se a própria base de formação do sujeito é o encontro com o outro, como compreender os casos em que o outro é, por assim dizer, ignorado?

Julgamos que a abordagem histórico-cultural propicia uma resposta a isso, pela própria forma de compreender a relação entre os planos individual e social. O mundo social não é algo externo, que influencia o indivíduo; este se encontra imerso naquele desde sempre. Os processos individuais são constituídos pelas interações com o outro, não decorrem de forças endógenas, independentes da vida social. Como as argumentações a seguir indicam, mesmo para um sujeito que “evita” o outro, o papel constitutivo das relações sociais permanece, pois sua formação é afetada por esse outro.

Não descartamos dificuldades nesta discussão, por estar em pauta uma característica tão peculiar do psiquismo e, ainda, pelo fato de tratar-se de uma transposição de formulações teóricas que não foram dirigidas ao tema particular do autismo. Existem poucas tentativas dessa transposição, no Brasil (por exemplo, BERGO, 1999 e BAGAROLLO, 2005) e reconhecemos que é uma tarefa complexa.

A partir do enfoque histórico-cultural, Vigotski rompe com o pensamento psicológico da época, que enfatizava a dimensão biológica ou as proposições pré-formistas, na explicação do desenvolvimento do indivíduo, fazendo prevalecer as características inatas e internas do sujeito, sejam de ordem orgânica ou psíquica. Assumindo outra direção, ele argumenta que o desenvolvimento não pode ser compreendido, sem situar o indivíduo no meio social.

As trocas, que têm lugar em ambos os planos, se intercomunicam e constituem, na realidade, um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar, que não pode comparar-se com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz, simultânea e conjuntamente, com o processo de maturação orgânica e, posto que seu portador é um organismo infantil, mutável, em vias de crescimento e maturação. (VYGOTSKI, 1995, p. 36)

Dessa maneira, o autor salienta que a natureza do desenvolvimento humano é cultural e dá origem ao que chamou de “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, pela qual é afirmada a origem social das funções psicológicas superiores. É na passagem do plano natural para o simbólico, que a criança se humaniza, torna-se um ser cultural e passa a ocupar um lugar nas práticas sociais. Isso ocorre através da mediação do outro e do domínio do uso de

signos e instrumentos, que permitem ao sujeito desenvolver-se, compreender sua realidade e estabelecer seus modos de agir.

Além disso, acredita que não se trata somente de considerar o aparato biológico e o cultural, mas a relação dialética entre os dois. É a relação dialética que permite pensar a ligação entre o biológico e o cultural, distinguindo a teoria histórico-cultural de outras teorias, num movimento onde o homem não perde jamais sua dimensão biológica ao tornar-se humano. A esse respeito, Pino (2005) diz:

A corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vigotski, constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas, sobretudo, porque faz dela a “matéria-prima” do desenvolvimento *humano* que, em razão disso, é denominado “desenvolvimento cultural”, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural. (p.52, grifo do autor)

Em outro trabalho, o mesmo autor aborda a questão da relação entre natureza e cultura, enfatizando que, no ser humano, “a natureza se transforma a si mesma” (PINO, 2004, p.3).

Com a inserção do indivíduo nas relações sociais, as funções biológicas, por meio das funções culturais, adquirem uma dimensão simbólica e, assim, uma nova forma de existência. Através do processo de internalização, o sujeito apropria-se de sua cultura, ao mesmo tempo em que a cultura também o constitui.

Para compreender como o homem se constitui, é necessário localizá-lo nas condições concretas de vida, organizadas segundo particularidades culturais, olhar cuidadosamente as formas sociais que participam de sua constituição e, somente a partir desta perspectiva, elaborar categorias explicativas que respondam por suas transformações. É necessário, ainda, buscar a história, seja do ponto de vista da trajetória particular de cada indivíduo, seja da perspectiva da gênese e desenvolvimento de cada um dos processos psicológicos que caracterizam o sujeito, e cada sujeito em suas relações interpessoais. (ROCHA, 2005, p.29)

As funções psíquicas superiores são tipicamente humanas e diferenciam o humano dos outros animais. Apesar de dependerem da base biológica, constituem um sistema de novas formas de comportamento resultante da vida cultural.

Para Vigotski, ao contrário de estudiosos de sua época, o desenvolvimento infantil não ocorre num processo linear, natural, composto de mudanças lentas e graduais, que se acumulam para alcançar alguma modificação importante. Trata-se, desde o início, de um processo evolutivo e também revolucionário, pois abrange mudanças bruscas e essenciais, nas próprias forças que o movem, através de crises, involuções e evoluções.

Os períodos de crise que se intercalam entre aqueles estáveis, configuram os pontos críticos, de virada, no desenvolvimento, confirmando, uma vez mais, que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, em que a passagem de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, mas, sim, revolucionária. (VYGOTSKI, 1996, p. 258)

Ao longo da vida da criança, muitas funções se tornam consolidadas em ciclos completados, assim como outras estão em processo de maturação. Um autêntico estudo sobre o desenvolvimento precisa abordar também essas últimas, que envolvem o que Vigotski nomeou de “zona de desenvolvimento proximal”, referente às capacidades ainda em maturação ou às funções emergentes. Esse conceito pode ser exemplificado pelas situações em que a criança, embora não seja capaz de fazer algo de maneira autônoma, já apresenta condições de fazê-lo em colaboração com alguém mais experiente.

Aquilo que hoje pode realizar em colaboração com o adulto e sob sua orientação, poderá realizá-lo por si mesmo amanhã. Isso quer dizer que quando configuramos as possibilidades da criança para realizar a prova em colaboração, estabelecemos ao mesmo tempo, a área de suas funções intelectuais, no processo de maturação, que dará seus frutos no próximo estágio de desenvolvimento; desse modo, chegamos a precisar o nível real de seu desenvolvimento intelectual. Portanto, ao investigar o que pode fazer a criança por si mesma, investigamos o desenvolvimento do dia anterior, porém quando investigamos o que pode fazer, em colaboração, determinamos seu desenvolvimento de amanhã. (VYGOTSKI, 1996, p.268)

O desenvolvimento proximal não é algo meramente endógeno, pois somente se configura na dependência da vida social. A formação da criança se dá no próprio processo de aprendizagem, que transcorre nas interações com o outro, e esse movimento é contínuo ao longo da vida.

A apreensão do mundo é, portanto, um processo mediado pela ação de outros sujeitos (adultos e crianças), nas relações da criança com o que a cerca. Para que as aquisições da humanidade, as aptidões constituídas no seu processo histórico de transformações se constituam em aquisições e

funções da própria criança, é imprescindível que ela entre em contato com os fenômenos circundantes através de outros homens, num processo de comunicação com eles. (ROCHA, 2005, p.34)

A formação das funções psicológicas superiores implica aprendizagens que envolvem o uso de signos e ferramentas, mediadores da relação da criança com o mundo. Os signos e as ferramentas servem como instrumentos da atividade humana, mas constituem formas distintas de mediação. O instrumento técnico afeta o objeto da atividade (como as ferramentas de trabalho), enquanto o signo afeta o sujeito da atividade (o próprio sujeito ou outros); por isso, é, às vezes, referido como instrumento psicológico. Assim, os dois conceitos implicam a função de mediação. Contudo, conforme indica Vygotski (1995, p. 94),

A diferença, essencial entre o signo e a ferramenta, que é a base da divergência real de ambas as linhas, é sua distinta orientação. Por meio da ferramenta, o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar alguma mudança no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, seja em sua própria conduta seja na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro.

Essas formas culturais de conduta não surgem apenas como simples hábitos externos, mas vão-se configurar como parte da própria personalidade do sujeito, incorporando novas relações e criando um sistema completamente novo de comportamento, a partir do anterior. A mediação social, pelo outro e por signos ou ferramentas, é o aspecto fundamental na formação da personalidade, na formação do sujeito. Segundo Zanella (2005, p.101), “a característica demarcadora da atividade humana, entendida como categoria tanto filo quanto ontogenética e que nos permite afirmar que a psique humana é social em sua origem, é o fato de ser mediada”.

No conceito de mediação estão implicados os produtos da cultura, as formas de atividade e a linguagem. A ele está intrinsecamente vinculado outro conceito, o de internalização, que consiste na transformação de processos intersubjetivos em intrasubjetivos. O plano de funcionamento interior do sujeito forma-se pela conversão de experiências, nas relações sociais, em funções psíquicas próprias.

Passamos a ser nós mesmos através dos outros; essa regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto mas à história de cada função isolada. Nisso se encontra a essência do processo de desenvolvimento cultural, expressado na forma puramente lógica. A personalidade vem a ser, para si, o que é em si, através do que significa para os demais. Este é o processo de formação da personalidade. (...) Toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, em seu princípio, é social. Este é o ponto central de todo o problema da conduta interna e externa. (VYGOTSKI, 1995, p. 149)

Não se pode pensar o ser humano fora do contexto social, pois desde que nasce já está inserido na cultura. O bebê humano depende totalmente de um outro para sobreviver, para atender suas necessidades de alimentação, higiene e cuidados de modo geral. Todas as atividades do bebê se integrarão nas relações sociais e, com o desenvolvimento posterior, sua atitude pessoal, diante do mundo, se revelará sempre através dos outros.

Pino, em seu trabalho “Marcas do Humano” (2004), reporta-se a duas teses fundamentais de Vigotski, para pensarmos a natureza humana: as funções psíquicas, que são a marca específica do humano, têm natureza cultural; elas se originam na vida social, dependem da inserção no meio humano, nas condições de existência criadas pelo próprio homem. Esse destaque corresponde à argumentação que aparece de modo constante nos textos de Vigotski, como nesta afirmação:

Portanto, a relação da criança, com a realidade circundante, é social, desde o princípio. Desse ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda a relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que, em todas as situações, se faz presente de maneira visível ou invisível, outra pessoa. Isto se pode expressar de outro modo, quer dizer, que qualquer relação da criança com as coisas é uma relação que se realiza com a ajuda ou através de outra pessoa. (VYGOTSKY, 1996, p.285)

Uma formação fundamental da infância está na linguagem, graças à qual a criança estabelecerá distintas relações com o meio social e desenvolverá novas estruturas superiores, como o pensamento. A linguagem se desenvolve a partir do convívio da criança com outros, em especial o adulto, um convívio que proporcionará uma nova via de generalização, pelo domínio da linguagem.

A linguagem é um meio de comunicação social, surge pela necessidade que têm os seres humanos de se comunicar. Somente o balbúcio da criança é espontâneo. O traço peculiar da comunicação consiste em que ela é impossível, se não há generalização. O único meio de comunicação sem generalização é o gesto indicativo que antecede a linguagem. Qualquer elemento lingüístico que a criança compartilha com o adulto ou recebe deste, é uma generalização, ainda que seja primitiva ou incompleta. (VYGOTSKI, 1996, p.355)

Nas primeiras etapas da generalização, a palavra deve possuir algum sentido relacionado a um objeto concreto presente, pois a criança é ainda incapaz de generalizar objetos ausentes, não pode falar do que não vê. É preciso existir um nexó entre a palavra e o que ela significa, um nexó que é propiciado pelo adulto na comunicação. Por meio dessa significação o adulto atribui a determinado objeto a palavra que passará a fazer sentido para a criança. Desse modo, a palavra tem, antes, um significado para o outro, para depois começar a existir para si.

A linguagem e o pensamento possuem origens distintas mas, com o desenvolvimento, passam a se encontrar e se afetar mutuamente. A partir de um ano e meio aproximadamente produz-se uma grande virada na produção da linguagem infantil. A criança passa a questionar o nome dos objetos, pois descobre a conexão entre o signo e o significado, a função simbolizadora da palavra.

Zanella (2005) salienta que os signos correspondem a ferramentas simbólicas e propiciam a condição mediada de todo o psiquismo; são produzidos socialmente e captam, tanto uma dimensão coletiva quanto privada, pois “são portavozes tanto da história social humana quanto das histórias dos sujeitos que os utilizam” (p.101). As relações mediadas entre as pessoas se fundam nos signos, que possibilitam a comunicação.

Outra transformação essencial é o surgimento da linguagem auto-orientada. Estudando a linguagem egocêntrica, Vigotski a considera uma forma de transição da linguagem para si, quando se torna um instrumento para pensar, tendo para a criança a função de planejamento no curso da atividade. A fala egocêntrica não apenas acompanha a ação, mas se funde a ela, imprimindo e refletindo os aspectos estruturais mais importantes da atividade intelectual prática, elevando-a a categoria de atividade consciente.

A fala egocêntrica surge, então, no curso do desenvolvimento, quando as formas sociais de comportamento ou de cooperação se deslocam para a esfera das funções intrapsíquicas da criança. É uma fala que não tem o objetivo

direto de comunicação com o outro, mas mantém sua natureza social na relação do sujeito consigo mesmo.

Esse conjunto de proposições e as teses gerais de Vigotski, referentes à mediação social, internalização e relações entre linguagem e pensamento, trazem uma perspectiva promissora para a compreensão do desenvolvimento infantil e, neste referencial teórico, aplicam-se igualmente aos casos em que a criança apresenta alguma deficiência. Nas interpretações sobre desenvolvimento, deficiência e educação, a tese central do autor é a unidade das leis que regem o desenvolvimento das crianças normais e das crianças com alguma deficiência, no sentido de que as leis são as mesmas, baseadas principalmente nas relações sociais estabelecidas com o meio e com o outro.

Na coletânea *Fundamentos de Defectologia*, Vigotski (1997) apresenta discussões sobre a escola especial, tecendo críticas à forma como é realizada a educação de indivíduos com deficiência, tanto pelo caráter assistencialista das instituições como pela visão organicista que as guia. As práticas fundamentadas no organicismo orientam-se somente pelo defeito, deixando de enxergar o indivíduo como um todo, como um sujeito que, apesar de apresentar problemas em seu desenvolvimento, também possui áreas sadias preservadas que podem auxiliar no estabelecimento das funções psíquicas superiores. A crítica a essa abordagem ressalta que as ações sociais, particularmente as da educação, detêm-se na enfermidade e não na saúde, atentam para os indicadores do déficit e não para as áreas ricas de vida que as crianças com alguma anormalidade possuem. E associadas a essas concepções estão as práticas de adestramento de habilidades, que não propiciam um desenvolvimento efetivo e criam prejuízos maiores.

Um ambiente inadequado e a influência que surge durante o processo de desenvolvimento da criança de forma muito freqüente e violenta conduzem a criança com retardo mental a momentos negativos adicionais que, longe de ajudar a superar o retardo, pelo contrário, acentuam e agravam sua insuficiência inicial. (VYGOTSKI, 1997, p.142)

A formação das funções psíquicas superiores ou de novas formas de conduta, mais elevadas, depende de experiências significativas no meio social, que conduzem à imersão no contexto da atividade coletiva, pois “a

coletividade é a fonte do desenvolvimento destas funções, em particular na criança com retardo mental” (VYGOTSKI, 1997, p. 140).

Um conceito bastante utilizado pelo autor, em relação às possibilidades de desenvolvimento das crianças com deficiência, é o de compensação. Embora possa ser pensada como processo de substituição de funções orgânicas, nesta abordagem a compensação é entendida em termos sócio-psicológicos ou culturais, porque a superação da deficiência somente pode ser concretizada por caminhos propiciados pelo grupo social.

Dessa perspectiva, as visões que favorecem somente a esfera sensório-motora e a aquisição de habilidades rudimentares no sujeito com deficiência, com base nos limites colocados de antemão por um diagnóstico de seu déficit, não contribuem em nada para o desenvolvimento do psiquismo, visto que se mantêm presas às limitações de funcionamento nas áreas afetadas pela deficiência. Ao contrário disso, faz-se necessário não fixar limites pré-estabelecidos e principalmente não subestimar as possibilidades de formação das funções psíquicas superiores. Na verdade, as funções mentais elevadas são mais educáveis que as elementares, justamente porque sua estrutura se origina do desenvolvimento da educação coletiva da criança.

A dialética do desenvolvimento e da educação da criança anormal consiste, entre outras coisas, em que não se realizam por via direta, mas indireta. Como já havia dito, as funções psíquicas surgidas no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e cuja estruturação depende da conduta coletiva da criança, constituem o campo que admite, em maior medida, a nivelação e atenuação das conseqüências do defeito e apresenta as maiores possibilidades para uma influência educativa. (VYGOTSKI, 1997, p.222)

A fonte para os processos compensatórios são as dificuldades objetivas que a criança encontra e precisa superar, bem como a qualidade de sua interação com o meio social, que pode criar situações que impulsionam à superação de conseqüências do déficit. As formas de mediação semiótica, em particular pela linguagem verbal, desempenham um papel indispensável no desenvolvimento comprometido por deficiências, inclusive por permitirem que a criança aprenda a regular a si mesma.

As funções psíquicas não atuam separadas umas das outras, mas se inter-relacionam e realizam trocas sistêmicas entre suas funções. Então, na

presença de deficiências, há áreas preservadas que podem mobilizar outras, desde que o indivíduo esteja envolto por um ambiente que favoreça esse potencial. Embora, como indicado, as leis de desenvolvimento sejam as mesmas para qualquer criança, muitas vezes, para aquela com deficiência, faz-se necessário criar caminhos alternativos ou especiais, que tenham o propósito de promover a interação social, a participação na cultura, o domínio de modos de significação do mundo, elevando, assim, os níveis de pensamento.

Essas considerações sobre a criança com deficiência e as proposições amplas discutidas anteriormente compõem um referencial alternativo importante para o estudo do autismo. Tendo em conta que essa síndrome implica dramáticas dificuldades nas relações sociais, julgamos que uma perspectiva teórica, que se ancora exatamente nessas relações, para a explicação de todos os processos humanos, ofereça fundamentos, para afastar a idéia de que o transtorno, por suas próprias características, não comporte mudanças significativas, nas condições de participação na vida social e no desenvolvimento em geral. Não se trata de negar a existência de comprometimentos no autismo, mas de buscar linhas de interpretação que permitam ações sociais e, especificamente, educacionais, orientadas para transformações possíveis e não impregnadas das impossibilidades que o diagnóstico por si só determina.

A partir desse referencial teórico, o presente trabalho tomou o brincar como objeto de investigação, por ser uma importante esfera de funcionamento da infância e por constituir uma das limitações mais apontadas nos estudos de crianças autistas, questões essas que permearam também nossa atuação clínica e educacional junto a esses sujeitos.

2.2. PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE A BRINCADEIRA

Embora tenhamos privilegiado os aportes de Vigotski, na compreensão do papel do brincar no desenvolvimento infantil, cabe expor inicialmente outra contribuição importante da teoria histórico-cultural, formulada por A. N. Leontiev quanto a esse processo da criança.

Para Leontiev (1978; 2001), no início do período pré-escolar, a criança tenta se relacionar, de forma ativa, não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo. Assim, não lhe basta contemplar as coisas como espectador, ela precisa agir sobre o objeto, comandá-lo. Nesse processo, ela irá se deparar com os limites impostos pela realidade, pois ainda não é um adulto. A forma de solucionar esse impasse, entre sua necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações e ações da esfera adulta, se dá por meio da atividade lúdica, na qual não importam a precisão e o resultado. Por exemplo, ao brincar de fazer comida, a criança está relativamente livre de modos obrigatórios de agir ou operar com utensílios e ingredientes, nem o que é feito tem de resultar em uma comida “de verdade”.

O autor considera a brincadeira como a atividade principal dessa fase da infância, não pela quantidade de tempo ou frequência em que ocorre no cotidiano da criança, pois geralmente ocupa algumas horas das atividades do dia, mas pelo papel que assume no desenvolvimento.

(...) Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2001a, p122)

O que irá determinar o desenvolvimento da psique da criança são as condições objetivas de vida e a vivência de processos reais, no mundo social.

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel, tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com este modo de estudo baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender, de forma adequada, o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 2001b, p63)

Cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se pela relação entre a criança e a realidade principal, naquele estágio, e por um tipo preciso e dominante de atividade. O que acarretará o critério de transição de um estágio para o outro é justamente a mudança do tipo principal de atividade, na relação da criança com a realidade. É chamada “principal” a atividade mais frequentemente

encontrada em um determinado estágio do desenvolvimento e à qual a criança dedica uma grande parcela de tempo. Segundo Leontiev (2001b, p65), “a atividade principal é então, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes, nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento”.

A atividade é resultante de uma necessidade que se articula a um objeto, o que o autor chamou de motivo e afirma que não existe atividade sem motivo, é uma construção cultural, que orienta o indivíduo na relação com o meio, não algo fragmentado e dissociado, construído de tipos separados de atividade; a transição de uma atividade principal para outra é um processo demorado e pode surgir, no início, como uma atividade secundária. Rolim (2008) refere que “os motivos geradores da atividade são o que lhe conferem sentido”.

Não é a idade da criança que determinará o conteúdo de seu estágio do desenvolvimento, mas os próprios limites de idade, de um determinado estágio dependem de seu conteúdo e se alteram com a mudança das condições histórico-sociais. Desse modo, a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupa nas relações sociais não responde mais às suas potencialidades e se esforça para modificá-las.

A situação do desenvolvimento humano revela seus traços especiais mesmo nos estágios mais precoces. Seu princípio reside no caráter de mediação das conexões da criança com o mundo circundante. No início, as conexões biológicas diretas, criança-mãe, são logo mediadas por objetos: a mãe alimenta a criança com uma tigela, veste-a com roupas e, para divertí-la, manipula brinquedos. Por outro lado, as conexões da criança com as coisas são mediadas pelas pessoas que as circundam: a mãe coloca a criança perto das coisas que lhe são atraentes, providencia para que fiquem perto dela, ou, talvez, tira-as dela. Numa palavra, a atividade da criança aparece cada vez mais como a realização de suas conexões com as coisas, através dos seres humanos. (LEONTIEV, 1978)

Esse tipo de atividade é caracterizado por uma estrutura em que o motivo está no próprio processo. Isso ocorre porque há uma expansão da quantidade de objetos humanos, cujo domínio desafia a criança, que ainda não é capaz de operar com os objetos, da forma como os adultos operam, por estarem além de sua capacidade física. Baseado nesses aspectos, Leontiev (2001a, p120), descreve que “o brinquedo torna-se, agora, o tipo principal de atividade”.

A brincadeira não se apresenta como um aspecto isolado individual, mas como uma atividade cultural, aprendida com o outro, num contexto onde lhe é atribuído esse sentido de “brincadeira”. Não é decorrente de tendências instintivas. Ao contrário, é uma atividade precisamente humana, pois ela se constitui com base na percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos e dos fatos reais com os quais se depara. No brincar, as operações e ações são sempre reais e sociais, e a criança assimila a realidade humana. A relação com a cultura determina os conteúdos e modos de ação que distinguem a atividade lúdica das crianças daquela mostrada pelos animais.

O que contribuirá para esse processo é o fato de a criança tornar-se consciente de que o mundo objetivo está continuamente se expandindo, abrangendo os objetos que constituem o mundo próximo, com os quais ela pode operar, e também os objetos da vida adulta, com os quais é ainda incapaz de operar, por se localizarem numa esfera além de sua capacidade física (LEONTIEV, 2001a).

Assim, essa esfera ocupa o lugar de atividade principal da criança porque deixa de ser um processo secundário, subordinado a uma ação, como ocorria anteriormente, quando a criança ainda estava muito presa aos aspectos motores e à realidade concreta.

Numa interpretação semelhante, Vigotski (2003) entende que a esfera do brincar surge na idade pré-escolar, num momento em que a criança começa a se deparar com “tendências não realizáveis”. A criança busca satisfazer seus desejos e impulsos instantaneamente, não tolera esperar. À medida que cresce, vai tendo de enfrentar os limites para a realização imediata dos desejos, e é através da brincadeira que encontra um modo de lidar com essa tensão. Então, ela envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não-realizáveis podem ser realizados.

(...) o brinquedo cria, na criança, uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VIGOTSKI, 2003, p131)

Nessa atividade, a criança não só reproduz, mas se emancipa das situações concretas e age de maneira imaginativa, assimilando suas vivências, ao

mesmo tempo em que as retoma de forma criativa. A brincadeira tem base no vivido, mas não se constitui em simples reiteração da realidade conhecida. Nela, a criança usa objetos substitutivos, encena, dramatiza situações e personagens, resignificando essa realidade. Suas ações adquirem uma função representativa e não funcional ou concreta, contribuindo para a elevação dos processos mentais na infância.

O autor diverge de teorias que definem o brincar como uma atividade que dá prazer, pois muitas atividades oferecem à criança uma experiência até mais prazerosa (como, por exemplo, chupar chupeta) e, ademais, existem determinados jogos em que as ações não se apresentam de modo tão agradável à criança.

A característica central do brincar está no fato de que a criança aprende a agir no campo da significação ao invés de restringir-se ao campo perceptual, dependendo mais das motivações e tendências internas que das características dos objetos externos.

Ao pensarmos na brincadeira como um mundo da fantasia e da simulação, é preciso considerar a concepção de imaginação que o autor assume:

Para a imaginação é importante a direção da consciência, que consiste em se afastar da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se diferencia da cognição imediata da realidade. Junto com as imagens que se criam durante o processo da cognição imediata da realidade, o indivíduo cria imagens que são reconhecidas como produto da imaginação. (VIGOTSKI, 1999, p. 129)

Dessa perspectiva, a imaginação não é um mero divertimento do cérebro, mas uma função vital extremamente necessária. Contrariando a interpretação de que esse processo se refere ao irreal e, portanto, não se ajusta à realidade, o autor afirma que a ação ficcional e a fantasia se constituem a partir de materiais que derivam do mundo vivido. Ao imaginar, o ser humano parte das vivências e cria novas combinações, podendo conciliar elementos da realidade com imagens da fantasia.

Para Vigotski (1987), a imaginação deve ser considerada uma forma complexa de atividade psíquica e, embora tenha um papel fundamental na infância, ela se manifesta de maneira mais rica no adulto que na criança, ao contrário do que, usualmente, se acredita, porque quanto maior e mais diversificada a experiência humana, maior será o material utilizado nesse processo.

Em tal sentido a imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e no desenvolvimento humano, convertendo-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente, não está fechado no estreito círculo de sua própria experiência, mas pode ultrapassar muito de seus limites, assimilando, com ajuda da imaginação, experiências históricas e sociais alheias. Nesta forma, a imaginação constitui uma condição absolutamente necessária para quase toda função cerebral do ser humano. (VIGOTSKI, 1987, p.20)

O afeto está presente no vínculo entre a função imaginativa e a realidade, pois todo sentimento e emoção manifestam-se nesse processo, ativando impressões, imagens, idéias, baseadas no estado de ânimo que o indivíduo apresenta naquele momento.

As construções derivadas da fantasia podem representar algo completamente novo, que não existe na experiência do homem ou na realidade, mas, ao tomar uma encarnação material, essa imagem, convertida em objeto, passa realmente a existir no mundo real e a influenciar os demais objetos. Esse aspecto pode ser evidenciado nos jogos infantis, principalmente nas brincadeiras de faz-de-conta, quando baseada em experiências reais a criança recria situações, vivendo-as no plano imaginário e atribuindo todo um significado real a essa vivência.

Desde os primeiros anos de sua infância encontramos processos criadores que se refletem, sobretudo em seus jogos.(...) É verdade que, em seus jogos, reproduzem muito do que veem , porém bem conhecido é o imenso papel que pertence à imitação, nos jogos infantis. Estes são, com freqüência mero reflexo do que veem e ouvem os maiores, porém tais elementos da experiência alheia não são nunca trazidos pelas crianças a seus jogos como eram na realidade. Não se limitam em seus jogos, a recordar experiências vividas, mas reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando, com elas, novas realidades, de acordo com suas tendências e necessidades. A necessidade que sentem de fantasiar as coisas é reflexo de sua atividade imaginativa, como nos jogos. (VIGOTSKI,1987, p.12)

Seguindo essa linha de interpretação, Pinto (2004, p. 41) diz que “uma das características fundamentais da brincadeira, para o desenvolvimento infantil, é a ampliação da realidade e das possibilidades de experimentar e apropriar-se do mundo”.

A velha premissa de que o brincar da criança é imaginação em ação, inverte-se nessa concepção da brincadeira, pois essa tendência, nas crianças

maiores e nos adolescentes, é passar a ser o brinquedo sem ação. A imaginação, como todas as funções da consciência, surge, sim, originalmente da ação e é um processo psicológico novo, que não se mostra presente em crianças muito pequenas. Não é ela que dá origem à ação no brincar; ao contrário, é a ação que a impulsiona. Assim, segundo a autora, fazer a criança penetrar no domínio do imaginário e dar-lhe condições de refinar suas elaborações dentro dele, significa tornar-lhe acessível uma multiplicidade de experiências que contribuem, de maneira fundamental, para transformações em seu psiquismo, em sentido geral.

Nos dizeres de Fontana e Cruz (1997), também apoiadas nas proposições de Vigotski, a brincadeira se deve a mudanças que ocorrem na interação da criança com o meio social, em razão das diferentes posições que ela ocupa e das diferentes tarefas que lhe são colocadas.

Uma importante asserção de Vigotski está em que a brincadeira ocupa o lugar de zona de desenvolvimento proximal da infância. Como já indicado, o desenvolvimento proximal diz respeito às funções emergentes, que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. Nesse sentido, a brincadeira é uma instância na qual a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, como se ela fosse maior do que é, na realidade. Por isso, diz o autor: “Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2003, p.134).

A situação imaginária exige, muitas vezes, que a criança aja contra um impulso imediato, pois, em todos os jogos, há regras de comportamento, que podem não ser estabelecidas anteriormente como num jogo de regras formais, mas existem igualmente no jogo simbólico ou faz-de-conta. Devido a essas regras (muitas vezes nem notadas, como, por exemplo, a mamãe dá comidinha ao bebê e não o contrário) várias possibilidades de ação, que não as inerentes a determinado jogo são eliminadas. Para Oliveira (1998, p.67), “são justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que a habitual para sua idade”.

A relação com o objeto também é modificada, na situação, pois ao mesmo tempo em que a criança interage com o objeto real, imediato-concreto, ela lhe atribui um outro significado, distinto do que é. Isso se mostra claro no tradicional exemplo, citado por Vigotski, da criança que utiliza um cabo de vassoura como cavalo. A criança está se relacionando com o cabo de vassoura e sabe disso, mas durante o jogo dá-lhe o significado de cavalo e age com o objeto baseada nessa atribuição. Assim, o objeto presente, no campo percebido, perde sua força determinante e a criança passa a agir de maneira diversa frente àquilo que vê, alcançando uma relativa independência daquilo que vê.

Nem todo objeto pode representar qualquer papel na brincadeira. Para significar outra coisa, é necessário que o objeto permita as ações correspondentes; por exemplo, nem tudo pode representar um avião voando. Por outro lado, o objeto realiza diferentes possibilidades, dependendo de seu caráter e do contexto interno ao jogo. Vigotski (2003) descreve que, dessa forma, através do brincar, a criança atinge uma definição funcional de conceitos relativos a objetos e acontecimentos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.

São experiências que propiciam um maior autocontrole da criança e as regras, que são inerentes à brincadeira, tornam-se um desejo. Vigotski (2003, p.132, grifos do autor) diz “que assim como operar com o significado de *coisas* leva ao pensamento abstrato, observamos que o desenvolvimento da vontade, a capacidade de fazer escolhas conscientes, ocorre quando a criança opera o significado das *ações*”.

Dessa maneira, ela opera com significados libertos das características dos objetos e das ações às quais eles estão habitualmente vinculado. Entretanto, uma contradição muito interessante surge uma vez que na brincadeira acaba ocorrendo também ações reais sobre objetos reais. Isso caracteriza a natureza de transição dessa atividade: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais (VIGOTSKI, 2003).

Na brincadeira, a criança aprenderá regras e valores sociais, as quais, muitas vezes, na realidade social, não conseguiria operar, mas que serão internalizadas durante a brincadeira. O jogo partindo dessa perspectiva, tem natureza e origem social, tratando-se de uma forma particular da atividade infantil,

em que retoma as formas humanas de agir com objetos e interagir com outros, refletindo nos jogos as condições concretas de vida das crianças. Segundo Cotta (2005, p. 31), “por meio do brincar, ela se apropria de instrumentos de sua cultura, cria e produz signos, que mediam as elaborações que faz sobre sua realidade”.

A criança aprenderá a brincar com base nas relações que estabelece com o outro, especialmente o adulto, mediadas pela cultura. A imitação faz-se presente, nesse sentido, não como uma simples cópia ou ação mecânica, mas como uma recriação do que é observado ao seu redor.

(...) Imitar é uma das ações infantis que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, pois demanda uma compreensão da ação do outro. Quando a criança imita alguma atividade do adulto, em situações de jogo imaginário, ela realiza ações que se diferenciam de uma capacidade atual. (Cotta, 2005, p.32)

De acordo com Pinto (2004), a esfera do brincar deve ser tomada como um espaço de elaboração e entendimento do real pela criança, pois neste espaço a criança desprende-se da materialidade das coisas e pode representá-las na composição de um universo lúdico, o que implica uma maneira inovadora de pensar algumas questões sócio-psicológicas e permite entender a importância das oportunidades dadas pelo meio social e pelas práticas culturais para a infância, através da mediação e do oferecimento de experiências e recursos que enriqueçam o universo infantil. Para a autora,

além dos ganhos cognitivos que o brincar propicia, pela possibilidade que a criança tem de atuar simbolicamente (pensamento abstrato generalizante), a brincadeira possui grande importância em relação ao desenvolvimento afetivo. Subordinando-se às regras estabelecidas pelo real, a criança conquista uma importante característica de funcionamento que é o controle de seu comportamento, conforme as condições que a brincadeira exige. Por outro lado, brincando, ela pode realizar o que deseja, engajada em atividades do universo adulto; pode ser professora, mãe, motorista, policial, artista, etc. (PINTO, 2004, p.42)

O jogo, principalmente o faz-de-conta, é apontado como uma atividade fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança. Nesse processo de constituição da capacidade lúdica, a presença do outro torna-se fundamental, em especial para a criança com deficiência. Ela se depara com pessoas que provocam e propõem as mais diversas ações e que interpretam como simbólicas ações

realizadas pela criança com objetos, que muitas vezes inicialmente não têm essa natureza.

Esse processo condiz com os conceitos de mediação social e internalização, visto que os significados atribuídos pelo adulto, mesmo sem uma consciência prévia das funções psíquicas que estão se instaurando, levam à formação inicial e à transformação posterior de capacidades que se originam na atividade conjunta com os sujeitos mais experientes da cultura em que a criança se insere, e convertem-se, no plano intrasubjetivo de funcionamento.

A atividade lúdica é, assim, uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição, enquanto sujeito histórico. A teoria histórico-cultural aborda o brincar, privilegiando sua participação fundamental na constituição do sujeito, orientado para o futuro. Ou seja, busca detectar quais elementos (e esta atividade tomada integralmente) capacitam o indivíduo, cada vez mais, a dominar conhecimentos, modos de ação e de relação entre sujeitos e os processos psicológicos necessários dentro de sua cultura. Trata-se da esfera de atividade do indivíduo que lhe permite, rompendo os limites do que ele já é, experimentar aquilo que pode ser, não num sentido restritivo e direto, mas como sujeito integrado em sua cultura. (ROCHA, 2005, p. 67)

Explorando as contribuições da brincadeira para o processo de desenvolvimento infantil, conforme caracterizadas pela teoria histórico-cultural, buscamos refletir, na linha de uma transposição dessas análises para o caso do autismo infantil (uma patologia em que todas as esferas de funcionamento estão comprometidas, em algum nível), examinando a possibilidade de que a brincadeira atue como um aspecto propulsor do processo de desenvolvimento global dessas crianças.

O recorte que fizemos para investigar esse tema é apresentado no próximo capítulo, que contém também uma caracterização do estudo de campo realizado.

CAPÍTULO 3

UM ESTUDO SOBRE O BRINCAR DE CRIANÇAS AUTISTAS

3.1 COMPROMETIMENTOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A BRINCADEIRA

No contexto da educação, a brincadeira tende a ser desqualificada e a ocupar um lugar à margem do que é valorizado pedagogicamente, conforme indicam vários estudos da área (por exemplo, ROCHA, 1997; GERMANOS, 2001; PINTO, 2004). Mesmo quando jogos são encorajados na educação infantil, aqueles intrinsecamente ligados à imaginação são preteridos em favor dos jogos de regras e didáticos, considerados mais adequados aos objetivos educacionais. Assim, não é atribuído um lugar de importância ao faz de conta, que geralmente se realiza como mero passatempo. Os educadores costumam desvalorizar os processos de desenvolvimento que o brincar pode engendrar.

Frente a crianças com necessidades especiais, essa postura mostra-se mais exacerbada, sobretudo devido a concepções predominantes nas instituições especiais, que se guiam pela crença na incapacidade desses sujeitos, decorrente de comprometimentos da abstração e simbolização, o que traria limitações também para o brincar. Geralmente os jogos estimulados junto a essas crianças restringem-se a suprir e compensar defasagens nas áreas percepto-motora e comportamental. O educador, desse modo, deve perceber-se como um profissional envolvido em uma prática com implicações ideológicas e sociais, que afetam imediatamente os educandos, e a reflexão sobre o brincar remete a essa problemática.

A abordagem histórico-cultural parte do princípio de que, quando se pretende educar uma criança com alguma deficiência, torna-se importante identificar suas limitações atuais e, sobretudo, ter clareza de suas possibilidades de desenvolvimento e da necessidade de promover ações prospectivas.

Perante as considerações feitas sobre o brincar, é possível constatar as limitações de uma prática pedagógica que desconsidera sua importância e as relações entre imaginação e cognição que ocorrem nessa atividade, principalmente frente a sujeitos deficientes mentais que, justamente por apresentarem dificuldades em atividades que demandam sua cognição, precisam de experiências ricas que os conduzam ao desenvolvimento das funções psíquicas complexas. (PINTO, 2004. p. 96)

A causa de algumas características apresentadas pelos indivíduos com deficiência não podem ser somente associadas a déficits neurológicos, no plano do fator orgânico, mas também a um desenvolvimento cultural insuficiente, idéia essa reafirmada por Góes (2002, p. 99), ao indicar que:

(...) o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência, depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhes são propiciadas.

As relações do outro com a criança autista mostram-se comprometidas muitas vezes desde o nascimento ou assim que é percebido algum problema no desenvolvimento, pois a falta de retorno ou de respostas às tentativas de interação, de contato e de olhar por parte dos pais e das pessoas próximas tende a causar uma frustração que leva, com o tempo, a um baixo investimento nas interações com ela. Sobre essa dificuldade, diz Bagarollo (2005, p. 73):

No entanto, mesmo compreendendo as dificuldades dos pais e outras pessoas de se relacionarem com as crianças autistas, é importante ressaltar que esta falta de interação e significação lhe trará conseqüências negativas para o desenvolvimento, uma vez que, sem a mediação, a criança deixará de internalizar a linguagem e, conseqüentemente, de desenvolver o funcionamento mental.

Instala-se um círculo vicioso em que o diagnóstico leva à atuação guiada pela crença nos limites circunscritos pelo diagnóstico, o que, por sua vez, faz estagnar o nível de funcionamento psíquico, ao invés de elevá-lo, e “confirma” as características previstas.

Nesse sentido não consideramos que a responsabilidade pela causa dos comportamentos e comprometimentos do autista se deva aos fracassos na interação com os pais e familiares, mas a forma como as pessoas próximas reagem à sua falta de respostas e contato certamente afeta o desenvolvimento da criança, muitas vezes cristalizando o quadro já instalado.

É muito difícil atribuir uma causa ao autismo – pode ser explicado como algo inato, com base em teorias biológicas, ou um processo gerado por falhas afetivas, derivada de pobres relações, no contexto familiar, isto é, provocado pelo outro. Bosa (2002) discute o problema, lembrando que afirmações causais

dependem do lugar teórico de onde se fala, de todo um referencial que traz suposições e possibilidades, mas ressalta que “nenhum modelo teórico, sozinho, explica de forma abrangente e satisfatória, a complexidade dessa síndrome” (p. 37).

A autora discute a dificuldade de compreender a forma como o autista comunica suas necessidades e desejos, a partir de uma linguagem convencional, apontando que um olhar mais atento permite observar o grande esforço que esses sujeitos despendem para encontrar recursos que propiciem ser compreendidos. Por exemplo, em estudos de filmagem minuciosa desses sujeitos, foi verificado que o olhar para as pessoas, muitas vezes descrito como quase ausente, é na verdade mais freqüente do que se imagina, particularmente nas situações em que a criança necessita do adulto. Entretanto, são olhares breves e quase imperceptíveis. Essa característica e a baixa freqüência podem ser interpretadas como uma falta de compreensão pelo sujeito da “função comunicativa do olhar”, para compartilhar experiências com as pessoas. Bosa (2002, p. 36) enfatiza “que essa suposição parece trivial, mas faz uma diferença quando aplicada em um contexto de intervenção com os pais: não olhar porque não compreende a extensão das propriedades comunicativas do afeto e do olhar é diferente de *não querer* olhar” (grifo da autora).

O mesmo ocorre na esfera da brincadeira, segundo Bagarollo (2005). Assim como as ações da criança são percebidas como movimento e manipulação sem sentido, a mãe e as pessoas próximas vão deixando de significá-las. O resultado é a cristalização de um brincar limitado e empobrecido, já que possíveis transformações não são alimentadas.

Vale reiterar que a literatura da área do autismo prende-se à indicação de que a brincadeira está ausente ou, quando está presente, ocorre de forma bizarra e, muitas vezes, relacionada a movimentos estereotipados. Como descreve Soifer (1992, p.231), “suas brincadeiras são solitárias e consistem geralmente em fazer rodar um carro com as mãos (meninos) ou ter nos braços uma boneca (as meninas)”. O “bizarro”, neste caso, adquire o sentido de algo estranho, anormal, fora dos padrões; vemos, portanto, que se trata de um conceito construído culturalmente, mas que traz consigo todo o peso de sua designação.

O processo do brincar, na criança normal, ocorre de forma natural, em que adultos e parceiros interagem com ela, que logo aprende a atuar com objetos de forma lúdica e a partilhar a atividade. Já nas crianças autistas esse

processo não é tão simples, pode ser longo e trazer grandes frustrações ao outro - pais, familiares e educadores, que acabam desacreditando da viabilidade e importância dessa área tão propícia ao desenvolvimento.

Além do baixo investimento dos familiares nas possibilidades do brincar, o espaço destinado a essa atividade, nas instituições voltadas a esse público, é bastante limitado, quando não totalmente ausente. Em geral, no âmbito da clínica e principalmente no contexto educacional, os profissionais ainda têm uma visão bastante restrita da formação desses sujeitos e dão foco ao treino das atividades de vida diária (AVD's) e de comportamentos socialmente aceitos.

Desse modo, o brincar é algo externo às esferas de atividade enfatizadas nas instituições. Bagarollo (2005) aponta que o ensinar a brincar não se coloca como proposta pedagógica, ficando no âmbito das possibilidades maturacionais. Essa atividade também ocupa um espaço insignificante, nas ações educativas, pois é colocada num lugar de espera, de algo que um dia, quando atingido o nível de maturação, poderá se desenvolver e, se isso não ocorrer, será por causa da deficiência em si. Logo, o não investimento está sempre justificado.

Argumentando em direção contrária, a autora salienta que a brincadeira, além de possibilitar os ganhos de desenvolvimento que lhe são próprios (atuação no plano imaginativo, refinamento da significação), proporciona um rico espaço social de circulação de linguagem e de uso de instrumentos, sendo, assim, uma importante fonte para os processos de constituição dos sujeitos.

Essas críticas às práticas educativas e proposições alternativas apontam caminhos promissores e muito relevantes para a atuação e a busca de maior conhecimento do autismo. Nessa linha optamos por realizar a presente pesquisa, que busca compreender as possibilidades de desenvolvimento de crianças autistas, em situação de brincadeira em grupo.

Para delimitar um pouco esse objetivo, tomamos como situação exemplar a interpretação que Vigotski deu à emergência do gesto de apontar, como sugerido por Góes (2007). Nessa interpretação, ele indica que o bebê, a partir de um determinado período em que sua coordenação motora está um pouco mais desenvolvida, passa a tentar alcançar e agarrar determinado objeto presente no campo visual. O adulto atribui significação ao movimento da criança, enquanto desejo de alcançá-lo, e o oferece a ela. Assim, em termos do efeito produzido, é como se ela tivesse “apontado” para o objeto. Com as sucessivas significações do

adulto, a criança transforma a morfologia e a função do movimento e começa efetivamente a apontar, quando deseja algo. Agora o movimento é “gesto”, pois tem o propósito de afetar o adulto e não a coisa desejada.

Esse exemplo pode ser tomado como emblemático do desenvolvimento infantil e é particularmente importante para a investigação do processo de relação de crianças autistas com o objeto e o outro. Como foi mencionado, estudos sob diferentes referenciais teóricos afirmam que: 1) geralmente elas se comportam como se o outro não existisse e 2) a relação que estabelecem com o objeto é destituída de significado, tendendo a utilizá-lo em movimentos estereotipados ou como mero alvo de fixação.

Assumindo uma postura de indagação diante dessas duas pressuposições que sugerem um caráter imutável do desenvolvimento da criança, este trabalho pretende analisar processos equivalentes ao da “emergência do gesto de apontar” durante situações de brincadeira em grupo, privilegiando acontecimentos em que os sujeitos procuram afetar o outro de forma direta ou expressar-se de maneira orientada para o outro. Em outras palavras, o objetivo é analisar os modos como eles se orientam para pessoas e objetos durante as atividades.

3.2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

3.2.1 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para compor a base do estudo foram realizadas sessões de brincadeira livre, coordenadas pela pesquisadora, com um grupo de três crianças autistas de uma instituição especial. Trata-se, portanto, de um contexto em que a pesquisadora coloca-se como elemento que faz parte da situação que está sendo pesquisada, sem assumir uma posição de observador neutro. Sua ação no ambiente e os efeitos dessa ação são, assim, materiais relevantes para as análises.

Como procedimento complementar, também foi realizada entrevista semi-estruturada com as mães das crianças, objetivando colher informações sobre o desenvolvimento de seus filhos e, especificamente, sobre suas formas de brincar.

A análise dos dados foi feita a partir de transcrições de vídeo e anotações de campo, e baseada na abordagem microgenética. Nessa opção

metodológica busca-se examinar minúcias e encontrar indícios das relações interpessoais e das ações em ocorrência. Góes (2000, p. 9) destaca que a análise microgenética:

(...) trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas as demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de vídeo-gravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição. A análise microgenética pode ser o caminho exclusivo de uma investigação ou articular-se a outros procedimentos, para compor, por exemplo, um estudo de caso ou uma pesquisa participante.

A visão genética implicada nesta análise parte das proposições de Vigotski sobre o funcionamento humano e de suas discussões de diretrizes metodológicas, que valorizam, entre outros procedimentos, a análise minuciosa de um processo, de forma a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos. Essa análise é “genética” no sentido de ser histórica, e por ser sociogenética, busca relacionar os eventos de interesse com outros planos da cultura, das práticas sociais, das esferas institucionais.

Outro aspecto central desse paradigma é a valorização do singular, a qual as formas de saber assumidas implicam uma atitude orientada para casos individuais, que devem ser reconstruídos, compreendidos por meio de sinais, signos, pistas, indícios e sintomas. Apesar dessa ênfase no singular, não se abandona a idéia de totalidade, pois esse modelo epistemológico busca as interconexões entre os fenômenos e não analisar no indício seu significado como conhecimento isolado. O componente narrativo faz parte das interpretações indiciárias, pois decifrar e ler pistas é estabelecer elos coerentes com os eventos. Desse modo, segundo Góes (2000, p. 21):

(...) é possível sugerir que a caracterização mais interessante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar um fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjuntural (...) que é profícua como ponto de vista de investigação da constituição de sujeitos, concebida no âmbito dos processos intersubjetivos e das práticas sociais.

Werner (1999) traz esse modelo de análise para o campo da psiquiatria infantil, demonstrando a possibilidade de romper com o modelo hegemônico presente nessa área, baseado na racionalidade moderna. O autor aponta a importância de compreender, a partir do processo inter e intrapsicológico, a mediação do outro e os níveis de inter-ajuda e de assistência necessários para o sujeito dominar determinados modos de operar a realidade. Por isso argumenta que a análise microgenética é um instrumento valioso de pesquisa, assim como um instrumento promissor para o campo médico, pois permite identificar processos dinâmico-causais sutis do comportamento humano e propicia que um mesmo conjunto de informações integre diagnóstico, prognóstico e tratamento.

Mais especificamente, em relação ao brincar de crianças com desenvolvimento comprometido, a análise microgenética foi empregada nos trabalhos já comentados de Pinto (2004) e de Bagarollo (2005), envolvendo respectivamente sujeitos com deficiência mental e com autismo; ambos os estudos contribuíram de forma direta para a condução da presente pesquisa.

3.2.2 OS SUJEITOS

Participaram desse estudo três crianças, dois meninos e uma menina, atendidos por instituição especial para crianças e jovens com distúrbios globais do desenvolvimento, incluindo quadros de autismo. A seleção do grupo foi baseada na idade dos sujeitos, privilegiando-se os mais novos, e a disponibilidade dos familiares para a participação na pesquisa. Os sujeitos tinham entre 6 e 12 anos. O grupo inicial foi formado com quatro crianças, mas uma delas ficou ausente depois da terceira sessão e os dados eram insuficientes para sua inclusão nas análises. A seguir são caracterizados os três sujeitos, com base nos dados de prontuário e entrevista com as mães, realizada pela pesquisadora.

- Luis: tem 6 anos de idade, com diagnóstico não estabelecido e classificação interrogada de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Autismo leve e Deficiência mental. Iniciou tratamento na instituição com aproximadamente 4 anos e meio. Até então não falava, começou a pronunciar algumas palavras após o tratamento com a fonoaudióloga, atualmente parece compreender o que lhe é dito, apesar de na maior parte do tempo não responder ao que lhe é dito ou solicitado, emite sons com a boca e durante os episódios a emissão de palavras correspondeu

mais à imitação da fala da pesquisadora. É uma criança hiperativa, com dificuldades em lidar com limites, apresenta movimentos estereotipados com as mãos e balanço do corpo para frente e para trás. A mãe diz que percebeu algo relacionado à patologia quando Luis tinha 8 meses. Era uma criança bastante agitada e não olhava as pessoas nos olhos, inclusive a mãe. Ele brinca com os brinquedos, atribuindo-lhes significado, mas as brincadeiras geralmente são solitárias e o manusear os objetos ocorre de forma muito rápida, geralmente mal pega um brinquedo nas mãos e já o solta procurando outro. Atualmente está incluído em classe de educação infantil numa escola de ensino regular que atende crianças com diferentes necessidades especiais. Apesar de não apresentar um comprometimento tão severo quanto os outros dois sujeitos, em grande parte do tempo ele não reage às tentativas de contato da pesquisadora, parecendo ignorá-las.

- Paulo: tem 12 anos de idade, com diagnóstico de Autismo e Epilepsia. Iniciou tratamento na instituição aos 6 anos, mas, desde que era bem pequeno, foram notadas alterações no comportamento da criança, como não aninhar-se no colo e não dirigir o olhar ao outro. A fala está ausente, não responde a estímulos para a comunicação, parecendo ignorar em geral qualquer possibilidade de contato com o outro. Apresenta estereotípias manuais, assim como balanço do corpo. Demonstra grande fixação a objetos que lhe despertam interesse e resistência às mudanças no ambiente. A mãe relata que ele não brinca como as outras crianças, o máximo que faz é segurar um brinquedo nas mãos de forma estereotipada. Como não responde às tentativas de brincadeira, a mãe refere que até se esquece de brincar com ele e não sabe nunca que brinquedos comprar, pois não parece demonstrar interesse por nada.

- Ana: tem 11 anos de idade, com diagnóstico de Autismo Atípico² e Distúrbio Neuropsicomotor. A fala está ausente, mas parece compreender em alguns momentos o que lhe é dito, apesar de muitas vezes não responder; emite sons com a boca de forma repetitiva. Iniciou o tratamento na instituição com 8 meses de idade, mas foram percebidas alterações na criança desde os 4 meses (hipotonia). Apresenta estereotípias manuais, bruxismo e se auto-agride com mordidas.

² O autismo atípico é descrito pelo CID-10 (1993, p.249) “como um transtorno invasivo do desenvolvimento que difere do autismo em termos *ou* de idade de início *ou* de falha em preencher todos os três conjuntos de critérios diagnósticos”.

Demonstra grande resistência ao contato, geralmente não respondendo aos mesmos, ignorando-os. Costuma mostrar fixação por objetos que lhe despertam interesse, mas que muitas vezes não condiz com os que comumente interessam as outras crianças, como segurar uma torneira de aço. As brincadeiras são descritas como o segurar e balançar um objeto. A mãe refere dificuldades em brincar e comprar brinquedos para a filha, pois parece gostar apenas de ursos de pelúcia. Cansou de comprar bonecas, mas ela as quebra, principalmente arrancando a cabeça e atirando longe.

Paulo e Ana freqüentam a instituição no período vespertino de segunda a sexta-feira, participando de atividades monitoradas que abrangem AVD's, AVP's e algumas consideradas pedagógicas, como recortes, colagem, pintura, encaixes etc. Nos horários agendados, uma vez por semana, são atendidos por profissionais da equipe terapêutica, nas áreas de fonoaudiologia, psicologia, musicoterapia, fisioterapia. Também, em horários agendados, passam com a pedagoga. Uma vez por semana, em dias alternados, freqüentam equoterapia e natação, num outro local.

Na instituição geralmente iniciam as atividades por volta das 13h:30min, primeiramente com a atividade monitorada em grupo. São deslocados desse grupo nos momentos de atendimento individualizado, com a equipe terapêutica ou a pedagoga. O lanche costuma ser servido às 15h:00min. Em seguida, retornam à atividade monitorada e, quando liberados das mesmas, ficam no parquinho, aguardando transporte para casa.

Luís freqüenta somente fonoaudiologia, uma vez por semana, com horário pré-agendado. Está incluído numa escola regular particular, no período matutino. Essa escola dispõe-se ao atendimento educacional de crianças especiais; embora seja da rede particular, recebe para isso recursos do poder público local, sob a forma de bolsa de estudos.

3.2.3 O TRABALHO DE CAMPO

A pesquisa foi realizada numa instituição especial localizada numa cidade de pequeno porte do interior paulista. A escolha desse espaço, para o trabalho de campo, deveu-se a uma história de contatos anteriores desta

pesquisadora com a instituição e ao fato de haver ali maior facilidade para agrupar crianças com quadro de autismo.

A instituição existe há cerca de treze anos, criada por pais de crianças autistas, os quais ainda participam da direção. Localiza-se na região central da cidade, num espaço que contém uma casa térrea grande e que foi reorganizada e adequada aos propósitos de uso, correspondendo a três salas destinadas ao atendimento dos sujeitos e três salas destinadas à administração, assim como cozinha e refeitório. A instituição é mantida por meio de uma pequena parceria com o poder público local, doações e verbas arrecadadas em eventos.

Atualmente, a equipe é composta pelos seguintes profissionais: fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional, pedagoga, neurologista, membros da equipe de apoio (como monitores) e da área administrativa. A carga horária é de um modo geral bastante reduzida, o que prejudica o atendimento de toda a demanda pelos serviços ali oferecidos.

As atividades estendem-se também a um espaço fora da instituição, um parque que fica num terreno bem próximo. O parque contém brinquedos fixos como escorregador, gira-gira e balanços; duas motoquinhas e um cavalo de balanço ficam guardados numa área coberta. Após as atividades na instituição, todos os dias as crianças permanecem aí por um período médio de 30 minutos, enquanto aguardam o transporte para ir embora. Parece que o espaço não é aproveitado de forma a favorecer ações lúdicas, pois as crianças mais desenvolvidas, que apresentam iniciativa, brincam sozinhas no parque, enquanto as outras ficam paradas, sentadas ou em pé. Embora monitores e a pedagoga estejam presentes, não encorajam o uso do parque ou outras brincadeiras. Essa atuação foi notada também na instituição, onde não ocorria um momento coletivo em que o brincar propriamente dito fosse privilegiado.

Nas situações de brincadeira livre, a atuação da pesquisadora foi dirigida para a significação das ações das crianças, que são geralmente interpretadas como meramente mecânicas. Essa atuação poderia abranger vários propósitos, mas, na tentativa de especificar um pouco as condições de significação oferecidas, foram privilegiados: a) o encorajamento do início ou manutenção do contato; b) a nomeação e descrição das características perceptuais e funcionais dos objetos; e c) o dizer sobre brinquedos e brincadeiras, de maneira a construir sentidos para as situações em ocorrência.

Para as atividades foram utilizados brinquedos que potencialmente favorecem jogos de faz-de-conta (boneca, banheira, kit de utensílios de cozinha, kit de médico, kit de ferramentas, kit de beleza, carrinhos) e outros jogos (bolas coloridas, blocos de montar, massa de modelar, giz de cera, folhas de papel sulfite, lápis de cor).

As sessões tinham duração aproximada de trinta minutos e se estenderam por um período de sete meses. Foram realizadas semanalmente ou a intervalos maiores e, sempre que possível, foram filmadas por um monitor da instituição. Nas duas sessões iniciais optamos por não ter a filmagem, pois seria um elemento estranho a mais e privilegiamos facilitar a familiarização das crianças com a situação de grupo e os adultos envolvidos. As duas últimas sessões foram filmadas por uma profissional da área de psicologia que não atuava na instituição. (Mais adiante apresentamos esclarecimentos a respeito.)

Quando a filmagem não foi possível ou não foi prevista, os encontros tiveram um registro feito pela pesquisadora em diário de campo, logo após seu término. Além de ser utilizado nessas circunstâncias, o diário também serviu para registro de observação dos sujeitos em outros momentos e espaços da instituição, como o horário do lanche, atividades pedagógicas, a ida ao parquinho. Nas várias situações, incluindo as sessões filmadas, também foram anotados comentários da própria pesquisadora, relativos a anseios, impressões, hipóteses etc.

O Quadro a seguir contém indicações das sessões realizadas e das pessoas presentes.

Sessão/ Data	Crianças presentes	Forma de registro	Adulto presente
1º - 19/10/07	Paulo e Lucas*	Diário	Pedro**
2º - 23/10/07	Paulo, Luis, Lucas*	Diário	Pedro**
3º - 31/10/07	Ana, Paulo e Lucas*	Vídeo-gravação	Pedro**
4º - 09/11/07	Luis, Ana	Vídeo-gravação	Pedro**
5º - 30/11/07	Luis, Ana, Paulo	Vídeo-gravação	Pedro**
6º - 14/12/07	Ana, Paulo	Vídeo-gravação	Pedro**
7º - 16/01/08	Luis, Ana, Paulo	Diário	-----
8º - 15/02/08	Luis, Ana	Vídeo-gravação	Pedro**
9º - 22/02/08	Luis, Paulo	Diário	-----
10º - 29/02/08	Ana, Luis	Diário	-----

11º - 28/03/08	Ana, Luis, Paulo, Lucas*	Diário	-----
12º - 25/04/08	Luis, Ana, Paulo	Vídeo-gravação	Laura***
13º - 09/05/08	Paulo, Ana	Vídeo-gravação	Laura***

*Criança não incluída nas análises

** Monitor, funcionário da instituição

***Psicóloga, profissional externa à instituição

Em relação a essas informações, faz-se necessário um breve relato das dificuldades encontradas para a implementação da pesquisa. O número de sessões realizadas é bem inferior ao de visitas da pesquisadora à instituição, pois nem sempre era possível fazer o encontro com o grupo, conforme o planejamento. Ademais, não havia como substituir o encontro na mesma semana, pois era preciso respeitar os horários combinados.

Até meados de novembro as sessões foram semanais, embora nem sempre com as mesmas crianças presentes. Em seguida houve duas interrupções naquele mês, decorrentes de feriado e de suspensão do atendimento por conta de reunião da equipe. Em dezembro, dois encontros não aconteceram devido à suspensão de atividades na instituição, em razão da falta de funcionários e do falecimento da mãe de uma das jovens atendidas. De 18 de dezembro a 10 de janeiro, deu-se o período de férias.

No retorno das atividades, as dificuldades se acentuaram. Apesar da confirmação junto às mães sobre a continuidade das sessões, as faltas eram constantes. Em algumas semanas, a pesquisadora comparecia à instituição e, por estar presente somente um membro do grupo, optava por fazer a observação da criança até o lanche, pois todos eram liberados depois disso.

Houve dias em que a instituição transferiu as atividades para algum passeio ou outro evento, sem comunicar à pesquisadora. Após a 11ª. sessão, em final de março, transcorreu um período extenso sem os encontros, pelos diversos motivos já expostos e pela demissão do monitor que fazia as filmagens. Dada a impossibilidade de contar com o auxílio de qualquer outro funcionário, a pesquisadora recorreu a uma colega, profissional da área da psicologia, para realizar a vídeo-gravação, o que foi possível apenas em duas sessões.

Sobre os acertos de dias e horários para as sessões, foi combinado inicialmente que as sessões seriam na sexta-feira, dia em que o monitor teria mais

tempo para participar, sem atrapalhar seu trabalho. Fizemos uma tentativa de mudança para facilitar a presença de uma das crianças, Luís. Esse menino comparecia à instituição apenas uma vez por semana para atendimento com a fonoaudióloga. Como o horário não coincidia com as sessões, a mãe tinha de levá-lo exclusivamente para esse fim. A alteração ficou difícil para o monitor, que pediu para ser mantida a combinação inicial.

Os encontros eram realizados por volta das 15h:30min, após o lanche, horário em que as crianças eram liberadas e levadas ao parquinho, onde aguardavam para ir embora. No entanto, dificilmente ocorria a liberação na hora agendada, atrasando as sessões. Por vezes, elas eram encurtadas pelo fato de que o transporte chegava mais cedo e a atividade tinha de ser imediatamente interrompida. Apesar de inúmeras vezes conversar com os profissionais sobre a necessidade de manter o horário das sessões, não foi possível evitar essas ocorrências.

Uma dificuldade adicional diz respeito à pouca disponibilidade das mães, que nem sempre mantinham a frequência dos filhos à instituição, no dia das sessões. Por exemplo, apesar da combinação prévia de dia e horário, e confirmação por telefone um dia antes, Luís e Ana não compareceram à 1ª. sessão. Ana também faltou na segunda, mesmo tendo sido feito novo contato com a mãe. As faltas de Luis deviam-se ao problema já mencionado: no dia da atividade, sua mãe tinha de levá-lo apenas para esse fim específico.

Lucas, a criança não incluída nas análises, deixou de comparecer à instituição depois de outubro de 2007 e, ao retornar, esteve presente em apenas uma sessão, depois de cinco meses, no final de março de 2008. Segundo os profissionais, a mãe comentara que talvez viajasse para o Paraná, mas não comunicou o afastamento da criança, nem mencionou nada a respeito durante a entrevista com a pesquisadora.

A despeito da flutuação de presença, Paulo e Luís estiveram em 10 sessões, e Ana em 11.

No que se refere ao monitor da instituição, ele não participou de duas sessões, quando precisou faltar à instituição (7ª. e 10ª.) e de uma (9ª.), ocasião em que faltaram outros funcionários e ele teve de cuidar das demais crianças. O monitor foi demitido em dezembro de 2007 e, portanto, a continuidade das filmagens ficou prejudicada, visto que na instituição não havia pessoal suficiente para colaborar com

a pesquisa. Então, após um período em que utilizamos o diário de campo, uma psicóloga que era profissional externa à instituição passou a realizar essa tarefa. Porém, devido a limitações de disponibilidade, ela pôde comparecer só a duas sessões.

O período de estudo de campo (combinações com os profissionais, contatos com as crianças, entrevistas com as mães) teve início em agosto de 2007. A fase de sessões de brincadeira começou em outubro e foi encerrada em maio de 2008.

Feitos esses esclarecimentos, no capítulo a seguir são expostos os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 4

SUJEITOS AUTISTAS EM SITUAÇÃO DE BRINCADEIRA: A RELAÇÃO COM AS PESSOAS E OS OBJETOS

4.1 AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS AUTISTAS

Na pesquisa realizada, as análises do material registrado consistiram de exame detido do entrelaçamento do uso de brinquedos com as interações sociais durante as sessões, buscando indicadores da dinâmica de orientação para objetos e para pessoas que as crianças manifestavam.

Como indicação geral dos dados é possível afirmar que os sujeitos dirigem-se à pesquisadora ou a algum integrante do grupo em muitos momentos das sessões, seja por um olhar rápido ou um sorriso seja pelo envolvimento em alguma atividade. Para explorar essas manifestações, organizamos as situações registradas em três unidades temáticas: sorrindo e tocando; buscando provocar ações do outro; engajando em brincadeiras. Essas unidades não são mutuamente exclusivas, pois podem se sobrepor nas situações registradas, porém refletem uma distinção em termos de ênfase que demos a determinadas ocorrências.

4.1.1 Sorrindo e tocando

Episódio 1: “O abraço de Luis” (4ª. sessão – vídeo-gravada)

Crianças presentes: Luís e Ana.

A pesquisadora está sentada no chão junto aos brinquedos e Ana segura uma cuba, girando-a no ar em frente a seu rosto. Luis começa a pular de um lado para outro da sala, correndo e emitindo gritinhos e sorrindo, um comportamento comum nesse sujeito. Ele apresenta uma grande agitação motora e na maior parte das vezes não costuma responder quando solicitado, mas o sorriso no rosto é freqüente. Com o secador de cabelos nas mãos, ele vai em direção à pesquisadora, ajoelha-se em seu colo e a abraça com força.

Pesq.: *Vai me dar um abraço! Que abraço gostoso!*

Ele encosta a boca no rosto da pesquisadora, sem mexer os lábios.

Pesq.: *Vai me dar um beijo também!*

A pesq. surpreende-se com a atitude de Luís de abraçá-la subitamente e retribui o abraço, mostrando-se bastante contente e sorrindo. Luís permanece ajoelhado no colo da pesquisadora, mexendo nos brinquedos que estavam atrás dela.

Esse episódio ocorre após uma situação de disputa entre Ana e Luís pelo secador de cabelos, que será descrita mais adiante e na qual a pesquisadora atua tentando apaziguar o embate pelo brinquedo, conversando com ambos. Aqui Luís repentinamente procura a pesquisadora, abraçando-a, dando-lhe um “beijo” (apenas com contato dos lábios) e permanecendo por um tempo curto em seu colo. Nesse segmento parece que Luís deixa de lado o foco anterior, que era a disputa pelo objeto, e dirige-se para a pesquisadora interagindo de forma afetiva com ela. Esse comportamento não é compatível com as descrições encontradas nos manuais, pois as crianças autistas são sempre descritas como sujeitos que não fixam o olhar e não interagem com o outro. No entanto, a contínua postura da pesquisadora no sentido de interagir com a criança, mesmo que muitas vezes sem uma resposta, contribuiu na demonstração de afeto desse sujeito, algo que em algum outro contexto social presenciou ou experimentou.

Episódio 2: “Outro abraço de Luís” (4ª. sessão – vídeo-gravada)

Crianças presentes: Luís e Ana.

O episódio ocorre no mesmo encontro descrito anteriormente, mas num momento posterior, quase no término dessa sessão.

Luís tenta abrir a porta da sala, querendo sair. A pesquisadora levanta-se e pára em frente da porta.

Pesq.: Agora nós vamos ficar na sala, Luís, depois nós vamos sair.

Ele afasta-se correndo em direção à janela, fica alguns instantes parado, espiando fora da janela (na direção de um corredor que dá acesso à entrada da instituição, para os atendimentos; naquele momento, ninguém passava pelo local).

Pesq.: O que você está espiando aí?

Ele corre em direção à pesquisadora, abraçando-a com força.

Pesq.: Mas que abraço gostoso, você está fazendo carinho em mim?

Novamente a pesq. surpreende-se com o comportamento inesperado de Luís ao dar-lhe um abraço e retribui o gesto. Luís se afasta correndo, pára e olha para câmera, sério, disfarçando o olhar, sai pulando rumo ao centro da sala.

Pesq.: Você está feliz hoje?

Ele se abaixa, pega o estetoscópio e o coloca no rosto, aparentando não dar atenção ao que a pesq. lhe diz.

A situação ocorrida num mesmo encontro mostra que novamente Luis dirige-se à pesquisadora, abraçando-a subitamente. O interessante é que, como no episódio anterior, é ele que a procura, sem que isso tenha sido solicitado, nesse momento, e também toma a iniciativa do abraço. Parece que as tentativas de diálogo da pesquisadora com Luis, atribuindo sentido a suas ações e às dos colegas, podem ter favorecido esse movimento do sujeito em direção ao outro, assim como a percepção da criança da reação de satisfação da pesquisadora com o abraço anterior. Essa observação indica a importância de o adulto estabelecer uma efetiva relação com o autista para que ele aprenda a se relacionar com pessoas.

Episódio 3: “Ana pedindo atenção” (6ª. sessão, vídeo-gravada)

Crianças presentes: Ana e Paulo.

Paulo começa a olhar para câmera, esse não é um comportamento comum nos encontros, na maioria das vezes seu olhar é voltado à parede, ao teto ou algum objeto específico, quando se tenta algum contato com ele, olha na direção oposta, ficando sério. A pesq., que está interagindo com Paulo e Ana, segura uma boneca e mostra como o braço mexe, com movimentos para cima e para baixo. Paulo fica com o olhar parado, não dirigindo o olhar para o objeto.

Pesq.: *O Paulo está com vergonha, não é, Paulo?*

A pesq. continua a mexer o braço da boneca e movimentava seu próprio braço, observando as duas crianças. Até então Ana e Paulo parecem não estar atentos ao que a pesq. diz e ao toque da pesq.

Pesq.: *E o seu bracinho, Ana, como é que mexe?*

Ana segura a mão da pesq., que passa a mexer o braço da menina, movimentando-o juntamente ao seu.

Pesq.: *E o Paulo, quer mexer o bracinho também, Paulo?*

A pesq. segura o braço de Paulo e começa a movimentá-lo. Ele permanece parado, segurando uma tampa da panela contra seu peito. Novamente a pesq. se dirige a Paulo mexendo em seu braço. Ana toca a mão da pesq., aparentando pedir atenção para si, enquanto continua a manusear a boneca. A pesq. se surpreende com o gesto de Ana e volta-se para a menina, olhando atenta para ela. Volta a interagir com Paulo, observando a reação de Ana, que manuseia a boneca, girando-a de um lado para o outro.

Nesse episódio Ana parece incomodada quando a pesquisadora desloca a atenção a ela e dirige-se para Paulo. Com um toque, a menina procura

reconquistar a atenção, como se desejasse que a comunicação com ela tivesse continuidade. Por mais simples que possa parecer, esse gesto de Ana é bastante significativo, visto que ela apresenta um grave comprometimento e grande dificuldade em interagir com as pessoas. Entretanto, as sucessivas tentativas de interação com essa criança por parte do adulto, tenderam a favorecer sua busca de contato.

Episódio 4: “O sorriso de Paulo e a aproximação de Ana” (6ª. sessão, vídeo-gravada)

Crianças presentes: Ana e Paulo.

A pesquisadora está sentada no chão com Ana perto dos brinquedos. Paulo está sentado na cadeira junto à mesa (como ocorreu com frequência em sessões anteriores). Ele segura uma panela de brinquedo e depois solta-a no chão.

Pesq. : *Como é que faz comida na panela, tem que mexer assim, não é?*

A pesq. pega uma colher e mexe a panela. Ele permanece parado e manuseia a panela. Então afasta-se da pesq. encolhendo o corpo e virando o rosto para outra direção, parecendo acanhado. Fica girando a panela no chão como se fosse um pião.

Pesq.: *Você está com vergonha, Paulo?*

Embora continue olhando em outra direção, ele sorri.

Ana está com uma boneca e começa a rodá-la de um lado para o outro. Então passa a mexer na cesta de utensílios de cozinha como se estivesse procurando alguma coisa. Olha para a pesquisadora virando o corpo em sua direção e continua a mexer na cesta. Aparenta estar ansiosa, olhando fixamente para a pesq.

Pesq.: *O que você está querendo, parece estar querendo me contar alguma coisa? O que você quer me contar?*

Ana aproxima-se ainda mais da pesquisadora. Ao perceber esse comportamento da menina, a pesq. volta o corpo em sua direção, favorecendo a aproximação e mostrando-se contente com o gesto.

Pesq.: *Quer ficar pertinho de mim?*

Ela se aquieta e permanece ali sentada junto à pesq., remexendo os brinquedos.

Paulo começa a resmungar.

Pesq.: *O Paulo está cantando?*

Paulo desvia o olhar. Ana continua junto à pesq., mexendo nos brinquedos que estavam no chão.

Nessa situação, o sorriso de Paulo indica uma receptividade aos dizeres da pesquisadora, o que até então era incomum. Geralmente ele não mostra comportamentos de correspondência às tentativas de contato; costuma desviar o olhar, permanecendo sério. Quanto a Ana, ao aproximar-se da pesquisadora, parece buscar um contato para fazer um pedido ou dizer algo, sugerido pelo olhar insistente e comportamento ansioso. A pesquisadora significa essa conduta com a pergunta: “*O que você quer me contar?*”. Ana reage aproximando-se ainda mais e permanecendo junto a ela. O sentido atribuído às suas ações parece fazer um grande diferencial nessa relação e resultar na procura pelo outro. Entretanto, muitas vezes seus movimentos são simples e rápidos, demandando uma observação constante para uma resposta do adulto que acolha e encoraje a continuidade de interação.

Episódio 5: “Ana pedindo atenção” (7ª. sessão, registrada em diário)

A 7ª sessão ocorreu após aproximadamente um mês sem contato com as crianças devido ao período de férias da instituição.

Crianças presentes: Ana, Luís e Paulo.

A pesquisadora está sentada no chão junto a Ana e Luís, Paulo está ao lado dos três, mas sentado na cadeira onde costuma ficar. Luís pega a injeção e logo larga no chão. A pesq. segura o objeto na mão dizendo que era uma injeção e pergunta às crianças se já tomaram injeção alguma vez. Ela mesma responde que com certeza já. Finge aplicar a injeção em cada um deles. Luís reage sorrindo e olhando para pesq. como se estivesse se divertindo com aquilo. Paulo permanece parado e sério. E Ana, que segura um pente, empurra a mão da pesq., jogando o brinquedo longe. Olha-a com o semblante sério e desvia o olhar logo em seguida. A pesq. hesita um pouco, ao perceber, e preocupa-se com o comportamento das duas crianças que não foram receptivas à brincadeira.

Pesq.: *Dói muito tomar injeção, não é?*

A pesq. diz isso desviando o olhar em direção a Paulo. Ana então toca levemente o braço da pesq. como se estivesse pedindo a atenção de volta para si. Nesse momento a pesq. sente-se aliviada ao perceber essa busca de contato.

Pesq.: *Quando eu falo com o Paulo você quer que eu fale com você?*

Ana apenas olhou rapidamente para a pesq, desviando o olhar em seguida e continuou a segurar, manipulando o pente e aquietando-se, como se nada tivesse ocorrido.

Ao brincar de aplicar a injeção nos três integrantes do grupo, suas respostas variam. Luis acha engraçado e ri da situação; Paulo não responde, permanece sério e parado; e Ana não gosta da tentativa de faz de conta, reage empurrando a mão da pesquisadora e jogando o objeto longe. Vemos que há diferentes sensações e talvez lembranças de experiências que a brincadeira provocou em cada um dos sujeitos. Mas é interessante notar novamente o movimento de Ana de mexer no braço da pesquisadora, ao perceber que esta desvia a atenção dela, voltando a outra criança. Esse movimento é significado pela pesquisadora, que sugere entender sua intenção. A menina a olha rapidamente e continua com o manuseio de objetos.

Episódio 6: “Ana arrumando o cabelo” (8ª. sessão, vídeo-gravada)

Crianças presentes: Ana e Paulo.

Ana está perto da pesq., segurando o secador. Solta-o no chão e pega o espelho. Olha para o objeto, aproximando-o do nariz como se o cheirasse. Dirige o olhar para a filmadora rapidamente e volta a aproximar o espelho do rosto, olhando fixamente para ele.

Pesq.: *Você gostou de se ver no espelho hoje, Ana?*

Ela continua olhando no espelho.

Pesq.: *A Ana está se vendo no espelho hoje... O que você acha de aproveitar que está se vendo no espelho, para arrumar o cabelinho? Podemos arrumar?*

A pesq. mostra-lhe a escova de cabelos.

Pesq.: *Esta aqui é uma escova, o que a gente faz com ela? Penteia o cabelo. Podemos pentear?*

Ela pega a escova da mão da pesq., olhando fixamente para o objeto.

Pesq.: *Pode?*

Ana joga a escova.

Pesq.: *Não pode não...*

A pesq. pega o pente.

Pesq.: *Pode usar o pente aqui, para pentear o cabelo? Olha o pentinho!*

Ana olha para o objeto sorrindo.

Pesq.: *Usa ele aqui para pentear o cabelinho...*

A pesq. passa o pente pelos cabelos de Ana, ela sorri e pega o pente da mão da pesq.

Pesq.: *Penteia o seu cabelo, então... Podemos pentear o cabelinho, olhando no espelho? Isso!*

A pesq. passa o pente no cabelo de Ana, que fica parada e sorri.

Pesq.: *Vamos pentear o cabelinho para a Ana ficar mais bonita ainda.*

Ana sorri passando a mão pelo cabelo.

Pesq.: *Ficou feliz de pentear o cabelinho?*

Ela segura a mão da pesq., sorrindo.

Pesq.: *Viu, ficou com o cabelinho todo arrumado!*

Ana olha várias vezes em direção à filmadora, mas desviando o olhar em seguida. Continua segurando o espelho, levando-o em direção ao rosto e afastando. Larga o objeto no chão e pega o secador, levando-o em direção ao rosto e soltando-o. Novamente pega o espelho, passando-o no rosto e olhando para ele em seguida. Depois, larga o espelho.

Esse episódio evidencia a importância do investimento da pesq. no sentido de incentivar o contato e as significações dos objetos e das situações no momento em que ocorrem. Ana, a princípio, parece não responder às investidas da pesq. para realizarem algo juntas e, quando responde, o faz de forma negativa, quando joga a escova longe. Mas aos poucos vai cedendo à insistente interação da pesq. e reage, sorrindo e tocando sua mão, aceitando participar dessa atividade, que tem um clima de brincadeira. Vemos, assim, que o objeto pode trazer a atenção da criança para o adulto, porém não é ele em si que auxiliará na aproximação. A direção do comportamento da criança, na situação de brincadeira, depende fundamentalmente de uma constante “leitura” de sua receptividade, para que o adulto possa criar oportunidades de uso do objeto, em atividades partilhadas.

Episódio 7: “Ana e sua disputa por atenção” (12^a. sessão, vídeo-gravada)

Essa sessão ocorreu após um período sem o contato com o grupo, devido a dificuldades de reunir as crianças nas datas previstas.

Crianças presentes: Paulo, Ana e Luís.

A pesquisadora está sentada no chão interagindo com Ana. Luís anda pela sala e se aproxima das duas. Ana puxa a bermuda dele, olhando-o com um ar muito sério e aparentando irritação. Luís segura sua bermuda, para não cair.

Pesq.: *Quer brincar com a gente Luís? Deixa ele brincar com a gente também, Ana?*

Luís se agacha ao lado da pesq., mexendo no secador. Ana começa a olhar para a pesq. e puxar seu braço, parecendo agitada.

Pesq.: *Vamos brincar nós três, dá para ele brincar com a gente também?*

Mas Luís afasta-se das duas. A pesq. continua a interagir com Ana e observa Luís, à distância.

Observamos novamente o incômodo de Ana quando a pesq. está interagindo com ela e tem que dividir essa atenção com outro integrante do grupo. Neste caso, parece que a aproximação de Luis e o convite da pesq. para ele juntar-se às duas, provocaram grande desconforto em Ana, levando-a a puxar a bermuda do colega e o braço da pesq. Esse aspecto evidencia o tipo de vínculo que foi se estabelecendo entre Ana e a pesq. no decorrer dos encontros. Nas sucessivas tentativas de contato e interação, a atenção dispensada à menina parece tê-la levado a uma grande proximidade, associada a uma baixa disposição a aceitar a divisão de atenção com outros integrantes, gerando ansiedade.

Episódio 8: "Paulo buscando contato físico" (13ª. sessão, vídeo-gravada)

Crianças presentes: Ana e Paulo.

Logo no início da sessão, a pesquisadora está sentada no chão junto a Ana. Somente as duas estão na sala até que Paulo entra.

Pesq.: *Olha quem chegou! O Paulo, ele estava tomando lanche e agora vai brincar com a gente.*

Paulo senta-se ao lado da pesq. no chão, bem próximo a ela.

Pesq.: *Você vai brincar com a gente? Do que o Paulo está a fim de brincar?*

Ele encosta a cabeça no ombro da pesq., apoiando-se e passa os dedos ao redor do acendedor do fogão que estava no chão, a sua frente, observando-o. Nesse momento a pesquisadora mostra-se surpresa e ao mesmo tempo contente pela aproximação física de Paulo.

Pesq.: *Esse aqui é o fogãozinho, esse aqui é o botão que liga o fogão.*

A pesq. gira o botão de maneira a mostrar o barulho característico do brinquedo. O menino continua observando a pesq. girar o botão.

Pesq.: *Viu que faz barulhinho, o fogão?*

Paulo vira o rosto para o outro lado, desviando o olhar. Volta-se em direção a ela, mas olhando para cima e fazendo ruídos de estalos com a boca.

Pesq.: *Vai fazer estalinho com a boca?(rindo). Viu, Ana? O Paulo está fazendo estalinho com a boca.*

Paulo permanece sentado com a cabeça apoiada na perna da pesq., o braço dela está apoiado no ombro do menino, que fica arrastando o fogão no chão.

Paulo levanta-se repentinamente, olhando para a pesq.

Pesq.: *Cansou de ficar deitado?*

Ele desvia o olhar, olhando para baixo, mas continua sentado ao lado da pesq. com o corpo virado em direção oposta à mesma.

Ao entrar na sala, Paulo senta-se junto da pesquisadora, aproxima-se dela, encostando a cabeça em seu ombro e depois deitando em seu colo. Isso é muito interessante porque, em praticamente todos os encontros anteriores, ele demonstrava grande resistência a qualquer tipo de contato. A cada encontro a pesquisadora insistia para que Paulo sentasse perto dela no chão e ele não atendia, permanecendo sempre numa cadeira junto à mesa. Apesar das tentativas de contato aparentemente frustradas, a pesquisadora continuou a investir na relação com o menino. Essa insistência resultou em manifestações de aproximação de Paulo nos encontros finais, como nessa resposta tão significativa na 13^a. sessão.

Nos episódios descritos na unidade temática “Sorrindo e tocando”, podemos observar que vários dos comportamentos das crianças diferem do que é esperado a partir de descrições da literatura, que apontam a grande dificuldade da criança autista para estabelecer contato social e dirigir o olhar para pessoas, fixando-se somente em objetos ou fazendo movimentos estereotipados. Conforme mostramos, em diversos momentos as crianças sorriam, tocavam a pesquisadora chamando a atenção para si e até sessões em que buscaram contato físico com a pesquisadora, para pedir atenção ou demonstrar afeto.

Parece-nos que isso não decorre meramente de uma disposição do adulto a insistir na interação, mas da forma como o faz e de seu propósito. O grande diferencial está, a nosso ver, na persistente significação de ações, pessoas e objetos, no decorrer das situações de brincadeira, e na proposição de sentidos que promovem relações com os colegas e a pesquisadora e, sobretudo, que inserem o sujeito em modos de interação relativos ao cotidiano da cultura.

Os objetos podem ser um caminho para isso, pois, como afirma Vygotski (1996, p.310), “mais que um mundo inanimado de estímulos externos, a criança, por mediação e através dele, estabelece contatos mais íntimos, ainda elementares com a comunidade de pessoas que a rodeiam”. Entretanto, esse caminho concretiza-se apenas pela linguagem, que tem uma função central nas relações sociais e possibilita, através da mediação, trocas significativas em torno de objetos, que se desdobram em novas experiências de interação. A esse respeito,

podemos lembrar as situações descritas referentes a Ana. Através do manuseio dos brinquedos, a pesquisadora pede a atenção de Ana o tempo todo, tentando estabelecer contato, até que a menina começa a responder a essas tentativas, o que foi observado em momentos nos quais a pesquisadora deslocava a atenção para outro integrante do grupo e Ana reage, tocando e puxando a pesquisadora, não por conta de interesse por algum objeto, mas na busca de trazer a atenção de volta para si.

Esse tipo de manifestação é fundamental, num contexto que é visualizado, nos manuais, como inviável ou improvável, em sujeitos autistas, e nos leva a repensar modos de promover mudanças na própria forma de como podemos nos relacionar com essas crianças e propiciar a elevação do nível de seu desenvolvimento. Conforme Bagarollo (2005, p.129),

Essa maneira de mediar a relação com as crianças autistas leva-nos a reflexões acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal, proposta por Vigotski (1995, 2000 a), quando, ao significar as crianças, suas ações, suas manifestações estereotipadas e propor novos modelos de se comportar e suas significações, estamos criando possibilidades de avançar no desenvolvimento, a partir daquilo que elas já fazem independentemente. Inicialmente elas precisam de ajuda, elas só fazem com a colaboração do outro, no entanto isso é indício de que elas serão capazes de fazer sozinhas, tempos depois.

4.1.2 Buscando provocar ações do outro

Embora demonstrem resistência relacionada ao olhar e ao contato com o outro, as crianças procuram o contato com a pesquisadora ou parceiros em algumas situações. Isso pode ocorrer quando a criança se sente frustrada ou ameaçada, por um brinquedo que se quebra ou que é retirado dela por alguém. Nesses casos ela tende a dirigir-se à pesquisadora para que, por exemplo, esta remonte um brinquedo, como é ilustrado pelo episódio seguinte, envolvendo Paulo:

Episódio 9: “O fru-fru enroscado no carrinho” (1ª. sessão, registrada em diário)

Pedro, o profissional da instituição, estava presente, mas a filmagem não foi feita por tratar-se da primeira sessão com o grupo.

Crianças presentes: Paulo e Lucas (menino que faltou nas demais sessões e não foi focalizado nestas análises).

Perto do término do encontro, Paulo está sentado na cadeira, junto à mesa. Enrola um fru-fru de cabelo no pente que está segurando e o acaricia, alternando com movimentos estereotipados de chacoalhar os objetos. Ele continua com essa alternância de manipulação dos mesmos objetos e ignora as insistentes tentativas de contato por parte da pesq., convidando-a a brincar. Com a mão direita enrola uma linha do fru-fru num carrinho e começa a mexer as mãos, rodando o brinquedo no ar. Quando a linha se prende na roda do carrinho, tenta puxar para desenroscá-la. Observando sua dificuldade, a pesquisadora oferece-se a ajudá-lo, estendendo a mão em direção ao brinquedo diversas vezes. Insiste nesse auxílio até que ele entrega o carrinho. Enquanto ela solta um brinquedo do outro, explica o que está fazendo. Devolve os objetos a Paulo, que continua a chacoalhá-los, fazendo ruídos com a boca. Quando o fru-fru enrosca de novo, ele dirige-se à pesquisadora procurando auxílio. Isso se repetiu por mais três vezes na sessão.

Paulo estava orientado para os objetos, mas por causa deles (brinquedos enroscados um no outro) aceitou o interagir, com a pesquisadora, e passou a procurá-la. Apesar de ser o primeiro contato com o grupo, essa aceitação do auxílio da pesquisadora parece ser um indicador de que o autista, ao contrário do que é descrito na literatura a respeito, é capaz de dirigir-se a alguém, mesmo que de forma rápida e rudimentar. Essa ação de dirigir-se a alguém, que a princípio parece bastante simples, pode ser considerada muito significativa, pois Paulo demonstra uma dificuldade muito grande de responder a qualquer tentativa de outros para estabelecer interações. Parece que esse esforço de significar os objetos para a criança e incentivar o contato favoreceu a ação, que pode ser interpretada como uma “aceitação” da ajuda do outro e uma distinção percebida pelo sujeito quanto à posição da pesquisadora, como o membro do grupo mais disposto a ajudar.

Episódio 10: “A disputa por brinquedos” (4ª. sessão, vídeo-gravada)

Crianças presentes: Ana e Luís.

Luís está andando na sala, segurando o secador de cabelos, abaixa-se no chão, próximo a Ana, abrindo o balde com blocos de montar, Ana olha em sua direção; Luís retira as peças do balde, mas, em seguida, as guarda e se levanta. Ana levanta-se tentando pegar o secador de cabelos que Luís segurava.

Pesq.: *Ana, você também quer usar o secador?*

Os dois começam a brigar pelo brinquedo, Luís empurra Ana, que fica parada olhando para ele. A pesquisadora, ao mesmo tempo que observa atenta a disputa das crianças pelo

brinquedo, fica preocupada pela insistência de Ana pelo objeto e pela briga pelo objeto, que se intensifica e passa a ser física, com risco de uma das crianças se machucar.

Pesq.: *Venha ver as outras coisas aqui, Ana, sente-se aqui, olha aqui, olha o pentinho e a escova aqui ...*

A pesq. mostra os objetos para ela, mas Ana não lhe dá atenção.

Pesq.: *Deixa o Luís usar o secador agora...*

Luís fica parado em sua frente, girando o secador como se estivesse mostrando o objeto a ela. Ana novamente vai em sua direção tentando pegar o brinquedo, ele a afasta, empurrando-a.

Pesq.: *Senta aqui comigo, enquanto ele usa o secador, depois você brinca com o secador, Ana.*

A pesq. segura em seu braço, como que a auxiliando sentar-se com ela. Ana senta-se a seu lado, mas continua a olhar para Luís. Ele permanece parado observando-a, afasta-se com o objeto, ela vai se arrastando sentada no chão dirigindo-se a Luís; ele foge.

Pesq.: *Você está fugindo com o secador, hem Luís!*

Ele pega um carrinho e afasta-se, coloca o carro sobre a mesa e afasta-se novamente, segurando o secador no alto, como se o estivesse escondendo.

Pesq.: *Você está escondendo o secador?*

Luís abaixa-se, pega o secador, olhando para ele, faz movimentos afastando e aproximando o espelho dos olhos sorrindo.

Pesq.: *Você está brava com o Luís, Ana. Por que você quer o mesmo brinquedo que ele? E você aí está provocando ela, não é, Luís?*

Ele fica parado próximo a ela, segurando o secador e o espelho, sorrindo. Ana levanta-se em sua direção, ele lhe entrega o espelho, ela segura o espelho olhando para o objeto. Luís abaixa-se pegando o serrote e o entrega a Ana, ela pega o objeto e o joga no chão, indo em direção a Luis, ele por sua vez se afasta, segurando o secador de cabelos, pára em frente a Ana, onde começa a pular de um lado para o outro, rindo muito

Pesq.: *Você está provocando ela, não é?*

Luís empurra Ana, ela cai sentada no chão.

Pesq.: *Sem empurrar ela, senão ela machuca.*

Ele agacha-se no chão, pega o pente, olha para o objeto e afasta-se.

Ana continua sentada no chão, olha para o espelho e olha para Luís, muito séria. A pesq. pega a escova de cabelo, passa no cabelo de Ana.

Pesq.: *E esse cabelo aí, Ana, está todo bagunçado. Vamos arrumar o cabelo para ficar bem bonita? Olha no espelho, então, para ver como está bem bonita.*

Luís aproxima-se, retirando a escova da mão de Ana e afasta-se.

Pesq.: *Mas você vai tirar tudo da mão da Ana...*

Ele senta-se no chão e começa a passar a escova no cabelo, penteando.

Pesq.: *Você vai pentear o cabelo, Luís? Vai ficar bonito? Está ficando bonito também! Olha no espelho, então, para ver como você está bonito.*

Ele joga a escova longe, sorrindo, e pega o espelho. Ana pega o pente, a pesq. nomeia o objeto para ela, que ainda está ajoelhada no chão. Ana vai em direção a Luís, parecendo irritada. Ele entrega o espelho a ela, mas ela o segura, olhando para o brinquedo.

Pesq.: *Vai dar o espelhinho para Ana? Olha como você está bonita, Ana.*

Luís começa a espirrar, Ana olha para ele assustada, ele se levanta segurando o secador no alto, ela vai atrás dele, parando em frente a Luís. Ele se agacha no chão pegando a caixa de massa de modelar e de giz de cera. Ana também se agacha puxando o secador da mão dele que se levanta correndo e afastando-se dela. Luís senta-se na cadeira, Ana dirige-se a ele, que a empurra com os pés.

Pesq.: *Assim não, sem brigar com o amigo, vamos tentar nos entender.*

Ele permanece sentado, olhando o secador e sorrindo, parecia estar mostrando o brinquedo para Ana. Ela fica parada em sua frente, séria, rangendo os dentes e olhando fixamente para o secador.

Pesq.: *Você está ficando brava, Ana, você quer o mesmo brinquedo que o Luís?*

Ela se aproxima, ele novamente a empurra com os pés e levanta-se rápido, indo para o outro canto da sala; ela vai atrás dele. Ele pega um carrinho e estende o braço entregando a Ana, ela pega o carro e joga com força sobre a mesa. Ele afasta-se correndo, mas ela o segue.

Pesq.: *Você empresta um pouquinho o brinquedo para Ana brincar, Luís? Você empresta um pouquinho para ela? Você empresta um pouquinho para ela, a gente brinca com outro brinquedo agora? Você empresta para amiguinha, Luís? Pode ser? Pode emprestar um pouquinho para ela, agora?*

Ele permaneceu sentado girando o objeto nas mãos e sorrindo, quando a pesq. estende a mão para tentar pegar o brinquedo, ele levanta-se colocando o brinquedo no canto da mesa, como se o escondesse. Tenta colocá-lo num buraco da mesa; volta a sentar-se na cadeira, segurando o brinquedo. Ana olha para filmadora.

Pesq.: *Você está vendo a filmadora Ana?*

Ela desvia o olhar, mas repetidas vezes olha séria para a câmera. Ana aproxima-se de Luís, ele a empurra com o pé, rindo muito.

Pesq.: *Empurrar a amiga não, faz dodói.*

Ele olha para Ana rindo e emitindo gritinhos, continua a segurar o secador.

Pesq.: *Você está provocando ela, não é? Porque ela quer o brinquedo e você fica mostrando para ela, não é? É, sim, ela está ficando nervosa com isso.*

Ele continua sentado segurando o brinquedo e rindo muito. Ana novamente se aproxima, ele agora a empurra com as mãos.

Pesq.: *Assim não, empurrar a amiguinha machuca. Vamos brincar com outro brinquedo? Quer brincar com outra coisa?*

Luís continua sentado segurando o brinquedo, olha para Ana rindo. Ela dá voltas em torno de Luís com movimentos estereotipados com as mãos e bastante séria, passa a mão pelos cabelos, olha para o brinquedo, aproxima-se de Luís, pega o espelho que está ao seu lado sobre a mesa. Ele levanta-se correndo para o outro canto da sala. Ana olha para ele e senta-se na cadeira, onde ele estava anteriormente, olha para o espelho, girando-o em sua mão.

Pesq.: *Você está com o espelho, hem Ana? Você está se vendo no espelho? Está olhando para você, no espelho, como você está bonita?*

Ela continua a olhar o espelho e coloca-o sobre a mesa.

Ana inicia a disputa pelo secador de cabelos, tentando pegá-lo de Luís, e o menino mantém essa disputa buscando produzir ações no outro, é Luís que, o tempo todo, parece provocar Ana, mostrando-lhe o objeto, como se dissesse: o brinquedo é meu e não empresto. As provocações de Luís repercutem em Ana, deixando-a bastante irritada e fazendo com que tenha um movimento de busca incessante pelo objeto, que provoca uma disputa até com alguns comportamentos agressivos por parte dos dois. Durante a situação a pesq. fica tentando apaziguar o conflito, principalmente nos momentos mais tensos e vai através da fala atribuindo sentido às ações dos sujeitos, ocupando uma posição neutra, não tomando partido para nenhum dos sujeitos, mas tentando interpretar a situação de conflito em ocorrência e traduzindo verbalmente esse embate. Nesse sentido, parece que um simples objeto, que inicialmente era desejado pelos dois sujeitos, adquiriu uma amplitude de importância, a ponto de brigarem por ele, viabilizando uma relação entre as duas crianças, mesmo que baseada num conflito pelo objeto.

Episódio 11: “Outra disputa por brinquedos” (5ª. sessão, vídeo-gravada)

Crianças presentes: Ana, Luís e Paulo.

Luís mexe no armário, vasculhando algo (o secador de cabelos estava lá em cima) encontra e pega o secador. Ana, que estava sentada no chão, junto à pesq. vê o brinquedo nas mãos

de Luís e corre em sua direção, tentando tirar dele, mas ele segura firme o objeto; os dois disputam o brinquedo, como na sessão anterior.

Pesq.: *Vocês querem o mesmo brinquedo?*

Ana corre atrás dele. Luís vasculha outros brinquedos no chão, mas não solta o secador. Ana continua atrás dele, o empurra, tenta tirar o objeto de sua mão, ele continua segurando e Ana tenta ainda puxá-lo de sua mão.

Pesq.: *Luís, vamos dividir o brinquedo, vamos combinar assim: (ele encara a pesq. enquanto fala) um pouquinho um e um pouquinho o outro, tudo bem?*

Os dois continuam se atracando, Ana tentando tirar o brinquedo e Luís segurando o objeto. A ponta do secador se quebra nessa disputa, os dois ficam olhando espantados para o brinquedo. Luís tenta encaixar a parte quebrada novamente.

Pesq.: *Ih! Escapou aí!*

Luís levanta, afastando-se de Ana com o brinquedo, ela dá duas mordidas na própria mão com força, balançando o corpo para frente, irritada, levanta-se indo atrás dele. Ele a empurra com os pés, ela morde as mãos novamente. A pesq. nesse momento fica bastante incomodada com o comportamento de Ana, por mostrar-se bastante frustrada e angustiada pela situação de morder-se com força, podendo machucar-se.

Pesq.: *Não precisa brigar, vamos brincar com os outros brinquedos...*

Luís pega a maleta com o kit de médico e abre, olhando dentro dela; continua segurando o secador e Ana permanece em pé, à sua frente observando-o. Ela puxa o secador das mãos de Luís, ele chega a sair da cadeira onde estava sentado, devido a força com a qual foi puxado, mas não solta o brinquedo, deixando cair a maleta que estava em seu colo, no chão.

Os dois seguram o brinquedo disputando por ele, Luís afasta-se de Ana segurando, numa mão a injeção, na outra o secador, olha bem para Ana, rindo, e afasta-se. Ana segue em sua direção, ele foge, agacha-se no chão pegando outros brinquedos, mas ainda continua com o secador na mão. Ela segura em sua camisa puxando-a, mas ele afasta-se e ela o persegue. Luís entrega o martelo para ela, mas esta não o aceita jogando-o no chão.

Pesq.: *Olha aí, ele está dando outro brinquedo para você, Ana.*

Ele afasta-se, ela tenta pegar o brinquedo (até esse momento a pesq. estava filmando) o monitor entra na sala, tira o brinquedo de Luís e entrega para Ana, ela mostra-se incomodada com a ponta do secador quebrado, senta-se no chão junto a pesq., entrega-lhe o secador segurando sua mão, como se pedisse que o arrumasse; a pesq. tenta consertar, Ana fica observando o brinquedo, vira-o com a mão de um lado para outro, observando-o.

Pesq.: *Viu como nós conseguimos arrumar...*

Ela gira a ponta do secador que acaba quebrando novamente; faz cara de choro, olhando para o secador. Ela chora.

Pesq.: *Você ficou triste porque quebrou aqui...Eu vou tentar arrumar para você, está bem?*

A pesq. pega o brinquedo tentando consertá-lo, ela segura sua mão enquanto faz isso. Ao consertar o brinquedo, o entrega para ela, que o segura, observando-o. Gira o brinquedo em sua mão, olhando-o atentamente, aperta sua ponta, segura a mão da pesq.

Pesq.: *Pronto, arrumou, viu, não precisa ficar nervosa. Você ficou triste porque o brinquedinho havia quebrado?*

Nesse momento, Luís, que permanecia sentado na cadeira próximo a Ana, segura um carrinho e a injeção, mas aproxima-se de Ana puxando-lhe o secador de sua mão, ela segura, a pesq. a auxilia, entregando a ela o objeto. Luís voltou a brincar com os brinquedos que segurava anteriormente, mas o secador caiu no chão quebrando-se novamente. Ana voltou a chorar, muito sentida.

Pesq.: *Você ficou triste, que quebrou de novo... mas que negócio que quebra fácil, hem!*

A pesq. pegou o secador, tentando arrumá-lo.

Pesq.: *Olha, nós já arrumamos, olha!*

Ela cobre os olhos com as mãos, mas volta a segurar o objeto, que entrego a ela.

Podemos observar dois momentos nesse segmento, em que o sujeito busca provocar ações no outro. Primeiro, quando Ana e Luís voltam a disputar pelo objeto secador de cabelos e Luís novamente tenta provocar Ana, o tempo todo mantendo o objeto consigo, mas sempre deixando-o num local que Ana pudesse vê-lo e buscá-lo. Ela, na tentativa, sem sucesso, de pegar o objeto, mostra-se bastante irritada, até com comportamento auto-agressivo (morde as próprias mãos).

O segundo momento começa quando o objeto se quebra e Ana, muito alterada, dirige-se à pesq. e não a outro integrante do grupo, entregando o objeto, como se solicitasse uma solução, o que é atribuído um sentido com as falas da pesq., ao consertar o objeto. Observar o objeto quebrado parece produzir grande angústia em Ana, que até chora ao observar esse fato. Essa angústia também se reflete na pesq., que tenta, a todo custo auxiliar a menina, consertando o brinquedo; essa postura de disposição em ajudar as crianças, nas situações de conflito e de necessidade, como o caso do brinquedo quebrado, assim como atribuir sentido a esses aspectos parecem auxiliar o contato das crianças com a pesq., favorecendo a segurança das mesmas com relação a esse adulto.

Episódio 12: “Ana assustada no parquinho” (10ª. sessão, registrada em diário)

Crianças presentes: Ana e Luís.

Nesta sessão, a pesquisadora optou por mudar o local de atividade para o parque, devido ao fato de que, inicialmente, somente Ana estava presente. Depois de algum tempo, Luís chegou.

Ana entrou no parque segurando uma torneira de aço, permanecendo em pé, parada, segurando a torneira a maior parte do tempo. Outras duas crianças que frequentam a instituição chegaram ao parquinho, até então. Uma das crianças começou a se balançar no balanço, Ana olhou para ele, mas logo em seguida desviou o olhar. A pesq. foi até o balanço, permanecendo parada atrás dele e começou a convidar e insistir para que Ana fosse se balançar, como fazia o colega. Ana não deu atenção à pesq., continuou parada, olhando para a torneira, até que a pesq. parou de chamá-la. Logo ela se dirigiu ao balanço parando de costas para o brinquedo, foi convidada a se sentar para balançar, mas ela voltou ao lugar onde se encontrava anteriormente, permanecendo ali por mais um tempo, às vezes olhava para a pesq., mas, em seguida, desviava a atenção. Um jovem, que frequenta a instituição, chegou e mostrava-se bastante agitado, pois não permanecia sentado, como a monitora desejava. Devido às repreensões da monitora, ele avançou para ela, tentando puxar-lhe os cabelos e, ao se defender, segurando as mãos do rapaz, este tentou mordê-la, quando a monitora gritou com ele.

Ana observava os dois e nesse momento correu assustada em direção à pesq. Sentou-se no balanço, a pesq. começou a balançá-la explicando o que estava fazendo, mas logo Ana se levantou, parando em pé próxima ao balanço.

Nessa situação o aspecto de buscar, provocar ações no outro, pode ser ilustrado pela reação de Ana, ao dirigir-se à pesquisadora, ao sentir-se ameaçada, quando observou a cena onde o colega mostra-se agressivo e a monitora briga com ele, onde Ana aproxima-se rapidamente da pesq. naquele momento, sentando-se no balanço e aceitando ser balançada. Anteriormente, diversas vezes a pesq. havia insistido para que Ana fosse até o balanço, balançar, mas permanecia parada sem emitir qualquer resposta, nem um simples olhar. A atitude da pesquisadora em outros momentos, com a criança, tentando aproximar-se e a auxiliando em situações em que precisava, parece ter favorecido a aproximação de Ana nesse momento, em que se mostrou assustada e o “brincar de balançar” surgiu como uma possibilidade de refúgio, provocando um significado diferenciado às investidas da pesq.

Nos episódios relacionados à unidade temática “Buscando provocar ações no outro”, observamos novamente como, a partir do manuseio dos objetos, as crianças passam a dirigir-se ao outro, nesse caso a um parceiro. Esse movimento não ocorre como uma ação isolada, mas se dá através da mediação da pesquisadora que, a partir do interesse das crianças por determinado objeto, vai atribuindo sentidos e mostrando seu uso, estabelecendo o contato desse sujeito com o outro e com a cultura.

Desse modo, a criança autista, através do objeto, passa a dirigir-se ao outro. A dicotomia objeto-sujeito, baseado nesses aspectos parece ser desfeita a favor de uma relação sujeito-sujeito, onde o objeto não sai de foco, mas apenas altera seu lugar de importância, permanecendo nessa relação. Vygotsky (1996, p. 309) indica que “objeto percebido pela criança troca suas propriedades, segundo a estrutura em que se integra, segundo aquilo que está a seu lado”. O sentido e o significado atribuídos ao objeto pelo outro, como o adulto e a presença desse outro interferem no campo visual, dando força a atração afetiva pelo objeto. O significado das palavras também não é constante, mas variável segundo cada situação concreta, o que nos permite observar que o mesmo objeto que promoveu o interesse e momentos de satisfação e brincadeira, como no caso do secador de cabelos, também promoveu angústia e conflito num outro momento, mas sempre favorecendo o contato interpessoal dessas crianças, através desse interesse pelo objeto, considerado nos manuais como fixado e bizarro, mas que, aqui, provoca o interesse pelo brinquedo, como uma disputa entre qualquer outro grupo de crianças por um objeto que lhe desperta o interesse. A mediação de um adulto auxiliou, nesse processo, pelo significado atribuído aos objetos e às ações, assim como na mudança de direção das crianças do objeto para o outro.

4.1.3 Engajando em brincadeiras

Uma das condições que parecem propiciar a orientação para o outro parece ser o “significar” das ações e dos objetos por parte da pesquisadora, que, como indicado, interagia com as crianças nomeando e descrevendo brinquedos e brincadeiras, de maneira a construir sentidos para ações em ocorrência e a encorajar o envolvimento em jogos, particularmente o faz de conta.

Episódio 13: “Brincando de carrinho” (2ª. sessão, registrada em diário)

Nesta sessão, o profissional da instituição estava presente, mas não realizou filmagem, devido à necessidade de familiarização inicial das crianças com a pesquisadora.

Crianças presentes: Paulo e Luís.

Luís pegou o kit de beleza, retirando o secador e apontando-o para os cabelos movimentando-o como se estivesse secando os mesmos, a pesquisadora comentou que ele estava secando os cabelos assim como a mamãe devia fazer. A pesq. pegou a escova e passou em seu cabelo dizendo-lhe que estava ficando muito bonito, muito gato! Ele às vezes ria, olhava para a pesquisadora e continuava a mexer no secador, um momento apontou o secador na direção dela, ela perguntou se iria secar seu cabelo também, ele soltou o objeto pegando o batom que estava na sua frente, abriu e passou na boca, deixando-o de lado, a pesq. referiu que estava se arrumando e ficando muito bonito; pegou o carrinho e começou a empurrá-lo no chão, a pesq. começou a fazer barulho de carro.

Pesq.: *Vrum, vrum, vrummmm!*

Ele olhava, ria e passou a balbuciar uns ruídos, como se tentasse imitar o barulho.

Nessa situação Luis demonstra conhecer alguns objetos, como o batom e o secador de cabelos, por exemplo, os quais passa na boca e aponta para o cabelo. Tanto nos momentos anteriores como no momento em que pega o carro parece que o sentido que a pesq. vai atribuindo as suas ações e aos objetos vai auxiliando o manuseio dos mesmos, assim como a reação que desenvolve frente à pesq., direcionando o olhar e sorrindo para ela, assim como a imitação do som do carro quando o empurra no chão, como se brincasse com o objeto e transmitindo um sentido inicialmente passado pela pesq., mas que parece auxiliá-lo no manuseio, no brincar com o objeto.

Episódio 14: “Brincando de telefonar” (4ª. sessão, vídeo-gravada)

Crianças presentes: Ana e Luís.

Após abraçar a pesquisadora, permanecendo um tempo abraçado com ela e remexendo os brinquedos que estavam atrás da pesq., Luís pega uma cuba, um capacete e os coloca numa maleta, fuçando numa cesta com utensílios de cozinha, tirando vários objetos de dentro dela. Ele pega uma chave de fenda, olha para o objeto fixamente.

Pesq.: *É uma chave de fenda, é para gente consertar as coisas.*

Luis guarda os objetos na maleta, pega o estetoscópio, mas devolve na maleta, pegando a máscara de médico em seguida, mas a cheira e guarda. Ele olha para filmadora e afasta-se, ficando de costas para ela, realizando movimentos estereotipados de girar as mãos em frente do rosto, olhando fixamente para elas, parece esconder-se da câmera; repete esse movimento mais duas vezes.

Luís permanece em pé, andando na sala, vai em direção à mesa do computador, pega o mouse e o coloca no ouvido, como se fosse um telefone.

Pesq.: *Esse aí é um telefone. Como a gente atende ao telefone? Como a gente fala?*

Ele havia colocado o mouse sobre a mesa, mas o pega novamente, colocando-o no ouvido.

Luís: o (balbuciando)

Pesq.: *Você está falando “alô”?*

Ele coloca novamente o mouse sobre a mesa, olha para o objeto, leva-o para o ouvido esquerdo, depois para o ouvido direito.

Luís: o, o.

Pesq.: *Você está dizendo “alô”?*

Ele solta o objeto na mesa e, com um dos dedos aperta o teclado do computador.

Pesq.: *Você está discando os números, vai telefonar para alguém?*

Luís continua a apertar o teclado, até que sai pulando, sorrindo, para o centro da sala.

Nesse episódio o significado das ações de Luís pela pesq., atribuindo a sua ação de colocar o mouse no ouvido o sentido de estar telefonando, favorece um movimento na criança de atuar como se estivesse brincando de telefonar, agindo e balbuciando sons que pareciam corresponder com essa prática e inclusive, favorecendo com que imitasse a palavra “alô” dita pela pesq. no momento em que colocava o objeto no ouvido. A interação entre a pesquisadora e a criança nesse breve momento de um brincar contextualizado, favorece, através da atribuição de significado às ações, a imitação de um comportamento aceito socialmente (telefonar), que acaba mediando a relação entre a criança e a pesq.

Episódio 15: “Escondendo o secador” (5ª. sessão, vídeo-gravada)

Crianças presentes: Ana, Paulo e Luís.

Luís está sentado na cadeira, ao lado de Paulo, com as pernas em cima da cadeira, segura numa das mãos um carrinho e na outra o secador de cabelos, estando segurando os objetos e observando Paulo.

Luís ergue o secador para cima, parecendo estar mostrando o objeto para Ana. Ela levanta-se e vai em sua direção.

Pesq.: *A Ana está brava com você por causa do secador!*

Ele levanta-se fugindo dela, segurando o secador. Luís segura dois carrinhos, um em cada mão, mas continua com o secador de cabelos, fugindo de Ana, que anda atrás dele. Luís senta-se na cadeira, escondendo o secador embaixo das pernas e continua a brincar com o carrinho.

O monitor questiona Luís: *Você está escondendo o brinquedo? Ele olha para o monitor.*

Pesq.: *Você escondeu o secador da Ana? Escondeu para ela não pegar e agora o que faz Ana?* Ela fica parada na frente de Luís observando-o.

O monitor comenta: *Ana, eu acho que está debaixo dele.* Ela segue em sua direção.

O monitor diz: *Se você levantar ele, você consegue achar.* Luís continua sentado brincando com os carrinhos, sem dar atenção a Ana, que se aproxima lentamente. Ana puxa o braço de Luís, ele ignora, ela vai encostando a mão no braço dele, ele afasta o braço. Ana puxa a perna de Luís, ele continua ignorando-a.

Pesq.: *Você está brincando de esconde-esconde com a Ana.*

Ela puxa a perna de Luís, tentando achar o brinquedo, ele a empurra. Ana afasta-se em direção ao armário, fuçando-o.

Pesq.: *Você está procurando o brinquedo, Ana, cadê o secador?*

Ana encontra um inseto de brinquedo no armário, parece uma libélula. Segura o inseto levando-o até o rosto e cheirando-o.

Pesq.: *Você achou um bichinho aí, Ana? Que bichinho é este? Parece um mosquito, um mosquitão!*

Ana não dá atenção, continua a segurar o objeto e remexer o armário. Luís permanece sentado na cadeira, mexendo nos carrinhos.

Esse episódio novamente retoma a temática da disputa entre Ana e Luís pelo secador, mas com algumas modificações; nesse contexto, Luís esconde o objeto e Ana tenta a todo custo encontrá-lo, seguindo de certa forma as orientações do monitor, que diz onde o objeto está escondido. Ana tenta a todo custo encontrar o brinquedo, mas, como suas tentativas foram frustradas, afasta-se interessando-se por outro objeto. A situação, o tempo todo é nomeada e descrita para as crianças pela pesq., que vai construindo um sentido, baseado nas ações em ocorrência. Nesse episódio, podemos observar a brincadeira, mesmo que implícita de esconde-esconde, onde o secador é o objeto escolhido nesse contexto.

Episódio 16: “Dando banho no bebê” (8ª. sessão, vídeo-gravada)

Crianças presentes: Ana e Paulo.

No início do encontro, Ana está sentada no chão, junto à pesq. e aos brinquedos. Pega a boneca, segurando-a pela cabeça, tira o boné, gira a boneca nas mãos, olhando para o brinquedo.

Pesq.: *Vamos dar banho na boneca?*

A menina lhe entrega a boneca.

Pesq.: *Isso! Como a gente faz para dar banho na boneca? Tiramos a fraldinha da bonequinha...*

Ana sorri e pega a boneca da mão da pesq., olhando para a boneca. A pesq. pega a banheira, Ana continua segurando a boneca e olhando para o brinquedo.

Pesq.: *Vamos dar banho na boneca? Vamos colocar o bebezinho aqui dentro da banheira para dar banho nela?*

Ela segura a boneca sorrindo, mas solta a boneca no chão.

Pesq.: *Vamos cuidar do bebê? Como a gente faz? Vamos colocar ela aqui dentro (a pesq. mostra a banheira para ela), para dar banho no bebê?*

Ela segura a boneca, séria.

Pesq.: *Quer colocar? Quer dar banho na bonequinha?*

Ana segura a boneca pelo braço, levantando-a até a altura de seus olhos, olhando-a.

Pesq.: *Você está vendo aí o bumbum do bebê. Vamos dar banho nela?*

Ela olha para a banheira sorrindo, levanta a boneca com uma mão e com a outra mão cobre o rosto. Segura os pés da boneca, observando-os.

Pesq.: *Esse é o pezinho do bebê.*

Ela solta a boneca no chão, a pesq. mostra-lhe seu pé.

Pesq.: *Olha o tamanho do seu pé e olha o tamanho de pezinho do bebê.*

Ana pega a boneca novamente segurando-a com uma das mãos e com a outra segura o espelho. Solta a boneca e pega o secador, olhando para os dois que são segurados em frente a seu rosto. Solta os dois objetos no chão, o secador quebra a ponta, ela olha, mas não reage a isso. Segue o encontro, oscilando, em momentos, entre o interesse de Ana pela boneca e por outros objetos, como o pente e o espelho, até que, algum tempo depois, a menina permanece sentada no chão, junto à pesq. e aos brinquedos. Ana pega a banheira.

Pesq.: *E o bebezinho, Ana, vamos cuidar do bebê?*

Ela entrega a banheira para pesq., sorrindo.

Pesq.: *Vamos dar banho no bebê, deixar ele cheiroso?*

A pesq. coloca a boneca na banheira como se fosse banhá-la, Ana fica observando.

Pesq.: *Vamos dar banho no bebê, lavar, passar sabão no bebê...*

A pesq. faz movimentos como se estivesse dando banho no bebê, Ana observa sorrindo e pega a boneca da banheira.

Pesq.: *O que a gente tem que fazer, Ana? Depois que o bebê toma banho? Temos que enxugar?*

A pesq. começa a enxugar a boneca com a toalha, ela observa e pega a boneca da mão da pesq.

Pesq.: *Vamos enxugar o bebê para ele ficar sequinho!*

A pesq. segura a toalha, Ana joga a boneca próxima da pesq., sorrindo. Ela segura a mão da pesq. e pega a boneca, sorrindo.

Pesq.: *Você não quer enxugar o bebê? Vamos enxugar o bebê para colocar fraldinha nele.*

Ana novamente pega a boneca sorrindo, pega a fralda e a coloca no canto.

Pesq.: *Vai deixar o bebê peladinho? O bebê vai ficar peladinho, Ana?*

Ana continua ali mexendo na boneca, em alguns momentos a pega e solta no chão.

Nesse episódio, um aspecto interessante é o movimento de Ana mostrando-se atenta e envolvida na brincadeira com a boneca, por mais que explicitamente não brinque com a boneca sozinha, parece que a forma como a pesq. se coloca na situação, atribuindo sentido aos objetos e às ações em ocorrência e incentivando o “brincar de boneca” favorecem essa atenção da criança, voltada a esse brincar, que parece inclusive agradá-la, pois reage sorrindo em diversos momentos, inclusive ao manusear a boneca, assim como favorece a participação da criança na brincadeira, mesmo que não ativamente, ilustrado pelos movimentos de pegar a boneca, em alguns momentos de entregar a banheira à pesquisadora e mostrar-se atenta, observando o que está ocorrendo. Como no episódio descrito, esse ensinar a brincar de boneca além de auxiliar o contato da criança com a pesq. aproxima a criança aos aspectos da cultura.

Episódio 17: Brincando com panelas e pentes (13^a. Sessão, vídeo-gravada)

Crianças presentes: Ana e Paulo

A pesq. está sentada no chão, junto a Ana e aos brinquedos. Paulo está sentado na cadeira próxima à mesa, realizando movimentos estereotipados com as mãos. A menina pega a cesta com utensílios de cozinha, tenta abrir o zíper e não consegue. A pesq. a auxilia. Ao abrir o cesto, começa remexê-lo, tirando os brinquedos de dentro.

Pesq.: *O que a Ana está procurando?*

Ela retira uma panela do cesto, cheira e coloca no chão. Pega um serrote, fica observando.

Pesq.: *Isso aí é um serrote.*

Ela logo o solta no chão.

Pesq.: *O que mais a Ana está procurando?*

Ela pega uma panela, observa e continua segurando o objeto.

Pesq.: *É uma panela, o que a gente faz com a panela? Pegamos a colher e fazemos comida, olha aqui. Vamos pegar o fogão?*

Ela solta a panela e segura a frigideira. A pesq. pega o fogão, coloca a panela sobre ele e mexe com uma colher.

Pesq.: *Faz comidinha na panela, assim, olha...*

Ela observa e tira a panela da mão da pesq., continua segurando a frigideira, solta e pega a panela. A pesq. mostra-lhe a tampa.

Pesq.: *Olha, esta aqui é a tampa da panela.*

Ela segura a frigideira na outra mão, girando-a em frente ao rosto com olhar fixo no objeto.

Pesq.: *Essa aí é a frigideira, nós também fazemos comida nela.*

Ana tampa a boca com a frigideira, sorrindo e logo a solta. A pesq. pega a frigideira e coloca-a sobre o fogão.

Pesq.: *Olha, Ana, com ela também dá para fazer comidinha, vamos fazer comidinha?*

Ela vira-se de costas para a pesq., afastando-se e olhando para parede.

Pesq.: *Igual à panela, olha, faz comidinha.*

A pesq. pega a panela e coloca sobre o fogão, mexendo-a. A menina volta-se novamente para a pesq. e observa o que faz. Então ela tira a panela do fogão com movimentos de balanço do corpo para frente e para trás e joga o objeto longe.

Em seguida pega uma bolsa plástica, que contém escova, pente e espelho, observando os objetos. A pesq. vai nomeando os objetos, enquanto a menina os tira da bolsa.

Pesq.: *Tem a escova, o espelho...*

Ela pega o espelho encosta-o na boca e fica olhando para ele. A pesq. pega o pente, mostra-o à menina.

Pesq.: *Este é o pente, o que a gente faz com o pente? Penteados o cabelinho...*

A pesq. passa o pente em seu cabelo. Ela olha para a pesq., mas desvia o olhar em seguida, segurando a panela na outra mão.

Pesq.: *E a panela, o que quer fazer com ela?*

Ela segura a panela girando-a de um lado para o outro; olha para a panela, desvia o olhar e solta o brinquedo no chão.

Pesq.: *O que a Ana está a fim de fazer? Olha aqui o pente, quer pentear o cabelinho?*

Ela segura o pente, olha para ele e o solta. Fica segurando o espelho, olhando fixamente.

Pesq.: *Dá para segurar o espelho para pentear o cabelo. Vai se olhar no espelho para pentear o cabelo?*

A pesq. leva o pente em direção ao cabelo de Ana, ela olha fixamente para pesq. e solta o espelho, pegando a panela, permanece olhando para ela. Ana solta a panela e pega novamente o espelho. A pesq. pega o pente e passa em seu cabelo.

Pesq.: *Vamos pentear o cabelo? Você vai se olhar no espelho enquanto penteia o cabelo?*

Ela pega o pente da mão da pesq. e fica olhando o espelho; derruba o pente no cesto e parece procurá-lo, remexendo o cesto.

Nesse episódio, em que a pesquisadora tenta engendrar situações de brincadeira, como o cozinhar e o pentear os cabelos, é possível observar como a significação dos objetos ativa o interesse de Ana. Apesar da alternância de sua atenção, ela manuseia a panela, o pente, o espelho etc., quase sempre conforme as falas da pesquisadora. Se levarmos em conta a relação entre o que é dito e o que Ana faz, vemos que não se trata de um uso de objetos ao acaso e sem sentido. A menina não chega a demonstrar ações do faz de conta proposto, mas a maneira de olhar, pegar e manusear os objetos, em meio a diversos brinquedos espalhados no chão, indica a ocorrência de um jogo exploratório ou de um “brincar com brinquedos”.

Nos episódios observados com a temática “Engajando em brincadeiras”, podemos observar nuances de um brincar rudimentar nesse grupo de crianças, onde em alguns momentos aparecem como uma imitação de um som ou palavra, ou na participação, mesmo que indireta, na brincadeira, ou com ações de manusear o objeto brincando. O que nos possibilita indagar: Será que os sujeitos autistas realmente não são capazes de brincar? Ou será que, baseado no que lemos nos manuais, já não criamos uma concepção que nos impossibilita promover situações em que essas crianças possam brincar? Não cabe responder a essa pergunta, nesse momento, mas realmente deixar essa dúvida, pois se nos basearmos na discussão de Germanos (2001, p. 26) sobre a visão da teoria histórico-cultural sobre o brincar, a autora descreve que Vigotski “mostra que as brincadeiras se constroem nos processos sociais, a partir de vivências sociais, o que nos induz a ver os jogos com o olhar de um adulto observador, porém sem perder de vista a perspectiva da criança que brinca”.

Desse modo, podemos observar a brincadeira como uma prática social que pertence também aos autistas, enquanto sujeitos que apresentam particularidades na forma como se relacionam com o outro, mas têm o direito de participar da cultura. A brincadeira é uma possibilidade de desenvolvimento dessas crianças a partir de sua interação social. A esse respeito, Rocha (2005, p. 62) comenta:

Se por um lado, estes primeiros contatos da criança com os objetos não podem ser chamados de jogo, por outro, constituem a base sobre a qual ele se desenvolve, devido à dupla natureza que os caracteriza: através deles, a criança apreende os aspectos tecno-operatórios, lentamente, orientando-se para as propriedades dos objetos e as operações necessárias para manipulá-los e apreende, também, um esquema geral de ação, no sentido da atividade com a significação do objeto.

A relação da pesquisadora com as crianças mediando a relação com os objetos e com os outros integrantes do grupo e ensinando essas crianças a brincar deve ser considerado um aspecto significativo que auxiliou na mudança na forma como as crianças passaram a se relacionar com os objetos e com o outros, nesses encontros. Rocha (2005, p. 63) enfatiza que, “no jogo com os objetos, a criança assimila fundamentalmente a sua significação”. Assim como a significação de sua cultura, mediada pelo outro que lhe atribua sentido.

Apesar de aparecerem de forma bastante rudimentar nos episódios, as brincadeiras podem ser visualizadas como um início dessa atividade, tão característica da infância, na nossa cultura, e da possibilidade do autista também desfrutar dessa atividade como parte dela, com o auxílio do outro, mediando essa relação.

4.2 Comentários gerais

Diante dos episódios descritos, é importante reiterar que o presente trabalho não teve a intenção de negar as características e os graves comprometimentos associados ao transtorno autista, tanto assim que esses aspectos foram observados e registrados. Entretanto, o interesse esteve mais na busca de indícios de outras possibilidades de funcionamento desses sujeitos, passíveis de serem constatadas numa análise minuciosa das sessões quanto à relação das crianças com a pesquisadora ou o parceiro e com os objetos. Mesmo com as ações intencionais da pesquisadora, essas três crianças poderiam facilmente

enquadrar-se nas descrições tradicionais do brincar de autistas, no que concerne à forma como brincam e se relacionam com os objetos e pessoas. Se nos prendêssemos somente aos comportamentos bastante característicos, ficaria inviável pensar em qualquer possibilidade de desenvolver brincadeiras. Contudo, se atentarmos às minúcias e indícios de outros comportamentos desses sujeitos, durante as sessões e nos deslocarmos da expectativa de uma preferência por objetos (na oposição objeto *versus* outro), vemos que elas extrapolam o esperado e mostram possibilidades diversas.

Constatamos que as interações sujeito-sujeito e sujeito-objeto se ampliam em muitos momentos, quando o outro, neste caso a pesquisadora, atribui significado aos brinquedos, bem como às pessoas envolvidas e às ações que compõem a situação de brincadeira.

Um primeiro ponto a ressaltar é a mediação da pesquisadora durante os encontros, nos quais permanecia o tempo todo bastante atenta aos movimentos dos sujeitos, desdobrando-se para atribuir sentidos às ações das crianças e ao uso de objetos. Devido à ausência da fala nas crianças, falava com elas e por elas (algumas vezes, talvez, excessivamente). Esse modo de condução foi muito importante para tentar estabelecer contacto e desenvolver ações partilhadas, pois, se o procedimento se prendesse somente à observação do comportamento desses sujeitos, em grupo, junto aos brinquedos, por certo os dados teriam sido bem diferentes e não atenderiam ao objetivo pretendido. Nas sessões de brincadeira era privilegiado o interesse da criança por determinado objeto e, a partir daí, era iniciada uma tentativa de interagir ou brincar. Algumas vezes, também, quando a criança não estava orientada para qualquer brinquedo, a pesquisadora escolhia um e procurava provocar o interesse nele.

A atuação da pesquisadora, apesar das limitações mencionadas na metodologia, pode ser apontada como um dos principais fatores que favoreceram a orientação desses sujeitos para pessoas e objetos. Os achados sugerem que o uso de objetos não pode ser rotulado como estereotipado ou interpretado como mecânico, principalmente se pensarmos a ação da pesquisadora como um ensinar a brincar. Aqui, o termo ensinar está relacionado ao sentido amplo de uma mediação deliberada para envolver o sujeito num tipo de atividade. Foram observados momentos de uso de objetos que nada tinha de “bizarro”. Algumas vezes a criança atribuía um sentido a eles e envolvia-se com o plano do faz de conta. No episódio

13, Luís brinca com o carrinho, empurrando-o no chão e imitando o barulho que a pesquisadora faz para mimetizar o ruído do carro; e no episódio 14, ele utiliza o mouse e o teclado do computador, como se fossem telefone. Algo semelhante também ocorre com Ana nos episódios 16 e 17; apesar de não entrar no faz-de-conta de modo autônomo, ela se relaciona com a boneca, numa forma que não é mecânica ou desprovida de sentido, e participa da brincadeira, segurando o brinquedo e mantendo-se atenta aos movimentos e dizeres da pesquisadora, assim como na brincadeira de fazer comidinha e se pentear.

Nos pequenos acontecimentos observados, como dar banho na boneca, telefonar, fazer comidinha, estão sendo elaboradas noções sobre ações tipicamente humanas e características da cultura. Rocha (2005, p.47) argumenta que “fazer a criança penetrar no domínio do imaginário e capacitá-la dentro dele, significa tornar-lhe acessível uma multiplicidade de experiências que contribuem, de maneira fundamental, para transformações em seu psiquismo, em sentido geral”. Também em termos de relação com o outro, foram constatadas manifestações de disposição ao contato, mesmo com um adulto que as crianças encontravam pouco – a intervalos espaçados, por um curto período de tempo.

Essa disposição pode ser ilustrada por episódios do tema “Sorrindo e tocando”, num dos quais Luís dirige-se à pesquisadora abraçando-a e beijando-a; noutro, Paulo deita-se no colo dela. Esses comportamentos, não esperados nesses sujeitos devido às marcantes dificuldades de contato, parecem ter sido gerados pela forma como a pesquisadora se posicionou durante as sessões, persistindo no esforço de estabelecer relações interpessoais e mediando essas relações no contexto da brincadeira. Uma observação que não foi descrita como episódio, mas que ajuda a ilustrar este dado, diz respeito a Ana. Sempre que os encontros eram encerrados, o monitor saía com as crianças e as conduzia aos respectivos atendimentos ou ao parquinho. Num desses encontros, quando o monitor segurou a mão de Ana tentando conduzi-la, ela soltou a mão, mostrando-se bastante irritada, dirigiu-se até a pesquisadora puxando seu braço. A pesquisadora interpretou seu gesto como um pedido para conduzi-la e a levou até o parque. Ana fez todo o percurso sorridente. Esse tipo de manifestação ocorreu também em outros encontros. Na mesma linha, os episódios do tema “Buscando provocar reações no outro” indicam que a maneira como as crianças, por vezes, relacionam-se com o objeto, envolvendo a mediação do outro, também difere do esperado, visto que não

correspondem a ações mecânicas e estereotipadas. Exemplo disso é a disputa de Ana e Luís pelo secador de cabelos; apesar de o objeto nortear essa disputa, a relação estabelecida é entre sujeitos, parceiros. Nos episódios em que Paulo dirige-se à pesquisadora para que esta conserte o brinquedo, ou para que desenrosque o fru-fru, apesar de os objetos serem aspectos que provocam o movimento de procura, a relação estabelecida é dirigida para o sujeito e não para o objeto.

A respeito da mediação, vale lembrar o seguinte argumento de Rocha (2005, p.33):

A mediação social refere-se à participação do outro (entendido como todo homem que afeta a constituição do sujeito) no processo de desenvolvimento, e se opera através de dois processos básicos: a atividade conjunta com objetos e a comunicação, pela linguagem, que permeiam os contatos da criança com os participantes de seu grupo social. As relações entre os sujeitos não se dão de forma direta, mas antes mediada por objetos, instrumentos e pela palavra. Estas formas de mediação são utilizadas não só com objetivos de comunicação, de contato, como com objetivos de regular o comportamento, em sentido duplo, do outro em direção à criança e da criança em relação ao outro. As formas de mediação social, de intervenção de outros sujeitos, com os quais a criança se relaciona desde o início da vida, possibilitam a interação desta mesma criança com os objetos de sua cultura, com as pessoas e, gradativamente, suas operações num plano interpessoal.

A participação da pesquisadora implicou uma postura de expectativa positiva e tinha um propósito previamente pensado, mas não era propriamente “planejada”. As atividades não eram programadas ou estruturadas. Por isso, é interessante examinar as características dessa atuação. A pesquisadora coordenava as sessões, visando principalmente o envolvimento das crianças e a atribuição de significado às ações que elas apresentavam. Como indicado no capítulo anterior, três modos de atuar foram assumidos deliberadamente: a) o encorajamento do início ou manutenção do contato; b) a nomeação e a descrição das características perceptuais e funcionais dos objetos; e c) o dizer sobre brinquedos e brincadeiras, de maneira a construir sentidos para as situações em ocorrência. Por meio da gestualidade e da fala, o encorajamento para contato foi notado em todas as sessões e ao longo de cada uma. Considerando os dizeres da pesquisadora nos episódios apresentados, vemos alguns exemplos (com indicação do(s) sujeito(s) a quem se dirigia).³ .

³ Sobre os exemplos que se seguem, é importante lembrar que foram extraídos dos episódios apresentados e, portanto, não refletem todas as ocorrências, ao longo das sessões, em especial as que tiveram anotação em diário

Pesq. - Luis/Ana: *Quer brincar com a gente, Luís? Deixa ele brincar com a gente também, Ana?*

Pesq. - Luís: *Vai me dar um abraço! Que abraço gostoso!*

Pesq. - Luís: *Vai me dar um beijo, também!*

Pesq. - Ana: *Olha quem chegou! O Paulo, ele estava tomando lanche e agora vai brincar com a gente.*

Pesq. - Paulo: *Você vai brincar com a gente? Do que o Paulo está a fim de brincar?*

Quanto aos outros modos de atuar – a nomeação e descrição das características perceptuais e funcionais dos objetos; dizer sobre brinquedos e brincadeiras, de maneira a construir sentidos para as situações em ocorrência – raramente o primeiro ocorreu de forma independente do segundo. Em geral, as falas da pesquisadora sobre características perceptuais e funcionais dos brinquedos faziam parte da tentativa de iniciar ou de manter uma brincadeira. Por exemplo:

Pesq. - Paulo: *Como é que faz comida na panela? Tem que mexer assim, não é?*

Pesq. - Paulo: *Esse aqui é o fogãozinho, esse aqui é o botão que liga o fogão.*

Pesq. - Ana: *Penteia o seu cabelo, então... Podemos pentear o cabelinho olhando no espelho? Isso!*

Pesq.- Luís: *Esse aí é um telefone; como a gente atende ao telefone? Como a gente fala?*

Pesq.: Luís: *Você está discando os números, vai telefonar para alguém?*

Pesq. - Ana: *Esta aqui é uma escova, o que a gente faz com ela? Penteia o cabelo, podemos pentear?*

Pesq. - Ana: *Olha o tamanho do seu pé e olha o tamanho de pezinho do bebê.*

Os dados indicaram, entretanto, que outro modo de atuar foi freqüente durante as sessões, quando a pesquisadora comentava algo sobre estados subjetivos, que poderíamos considerar referências a pensamentos e sentimentos, que ela atribuía às crianças.

Pesq. – Ana/Luís: *Você está brava com o Luis, Ana, por que você quer o mesmo brinquedo que ele? E você aí, está provocando ela, não é Luis?*

Pesq.- Luís: *Você está feliz hoje?*

Pesq. - Luís: *A Ana está brava com você por causa do secador!*

Pesq. - Luis: *O que você está espiando aí?*

Pesq. - Paulo: *O Paulo está com vergonha, não ,é Paulo?*

Pesq. - Paulo: *Cansou de ficar deitado?*

Pesq. - Ana: *O que você está querendo, parece estar querendo me contar alguma coisa? O que você quer me contar?*

Pesq. - Ana: *Quer ficar pertinho de mim?*

Pesq. - Ana: *Quando eu falo com o Paulo, você quer que eu fale com você?*

Pesq. - Ana: *Ficou feliz de pentear o cabelinho?*

Pesq. - Ana: *Você gostou de se ver no espelho hoje, Ana?*

Pesq. - Ana: *Dói muito tomar injeção, não é?*

Referências desse tipo podem gerar a interpretação da criança sobre si ou um reconhecimento de seu mundo interior e não apenas das ações e coisas do ambiente, implicadas nos outros modos de atuação apontados. Naturalmente, a significação do “mundo exterior” teria também potencial para levar a uma atenção sobre si, mas, aqui, há uma canalização de sentidos específica nessa direção e nos parece um importante componente do papel do outro, no desenvolvimento de crianças autistas.

Assim, diante do conjunto de achados, constatamos que as possibilidades de interação sujeito-sujeito se ampliam, em diversos momentos, quando a pesquisadora atribuía significado aos objetos, bem como às pessoas envolvidas e às ações que compõem a situação de brincadeira.

Embora na maior parte do tempo a atenção dos sujeitos autistas esteja (aparentemente, pelo menos) dirigida ao objeto, supomos que não seja preciso romper essa relação em favor da relação com o outro, afastando a atenção às coisas. Muitas vezes os objetos de interesse podem ser tomados como um desencadeador da relação com o outro, como parece evidenciar-se em vários dos episódios descritos.

Se nos afastarmos da dicotomia de orientação “objeto *versus* sujeito”, afirmada na maioria dos estudos da área, e da pressuposição de que o outro é apenas “usado” pelo autista, talvez possamos enxergar diferentes nuances de qualidade em suas manifestações e, sobretudo, identificar condições do funcionamento intersubjetivo que sejam propícias para instaurar uma orientação maior para as pessoas, o que é fundamental para a elevação das funções psíquicas superiores.

Dessa perspectiva, apesar de importante para aproximar os sujeitos envolvidos, o objeto é tornado um componente do cenário composto pela brincadeira, sendo o aspecto fundamental desse processo a interação do adulto com a criança, estabelecida através da mediação simbólica, “ensinando” à criança a

engajar naquilo que Leontiev (2001a) denomina de “atividade principal da infância”, pela contribuição que traz ao desenvolvimento infantil, sobretudo em termos psíquicos.

Retomando o exemplo citado por Vigotski do gesto de apontar, frente aos episódios descritos, constatamos que durante todo o tempo a pesquisadora apropria-se de um brinquedo que é olhado ou manuseado pela criança e vai propondo a atribuição de sentidos aos acontecimentos e coisas, partindo da relação do sujeito com o objeto, para favorecer uma relação entre os sujeitos (e, como mencionado, possivelmente uma relação do sujeito consigo mesmo).

Considerando as indicações do estudo até aqui, é pertinente transpor para os processos de autistas os dizeres de Vigotski (1995) sobre o gesto de apontar:

A criança, portanto, é o último em tomar consciência de seu gesto. Seu significado e funções se determinam a princípio pela situação objetiva e depois pelas pessoas que rodeiam a criança. O gesto indicativo começa a sinalizar pelo movimento que os demais compreendem; somente mais tarde, se converte em indicativo para a própria criança. (p.149)

O processo de significar, de atribuir sentido às ações, brincadeiras e objetos, para a criança autista, propicia o surgimento de modos diferenciados, em sua relação com o outro. Na maioria dos episódios expostos não há como afirmar a consciência que a criança tem dos sentidos pretendidos pelo adulto, mas nessa forma de mediação ocorre um direcionamento para o outro, diferente do que é esperado desses sujeitos.

Conforme discutido antes, a partir do processo de interação da criança com o meio social podem-se criar condições que impulsionem a compensação ou a superação do déficit, na concepção assumida por Vigotski (1997). Assim, não é o transtorno em si mesmo que determinará as limitações desse sujeito, mas as relações que se estabelecem com essa criança. No que diz respeito ao autista, parece que a própria dificuldade na interação, confirmada e enfatizada pelo diagnóstico, já dita de antemão uma forma de agir junto a ele e, ademais, essa postura se justifica pela contínua frustração que decorre da falta de reação da criança à tentativa de contato. O relacionar-se com esse sujeito “como um autista”, sem esperar uma resposta ou reação, só cria um círculo vicioso, com pouca chance de transformações desejáveis. O que parece necessário é exatamente o movimento

contrário, tentando interagir com ele para significar suas vivências e, de modo geral, sua inserção na cultura.

Uma esfera importante em que isso pode se realizar é a da brincadeira, por ser um âmbito que favorece esse “movimento contrário”. Não se trata de um processo fácil ou de algo que trará a cura, mas, por certo, é uma forma promissora de produzir avanços, mesmo que pequenos, no desenvolvimento desses sujeitos.

Em todo o desenvolvimento social da criança desempenham um papel decisivo, nos processos de substituição, os recursos auxiliares (a linguagem, as palavras e outros signos), mediante os quais a criança aprende a estimular-se a si mesma. O papel dos recursos auxiliares, com os quais se vai enriquecendo a criança durante seu desenvolvimento, conduz à segunda tese fundamental que caracteriza os processos compensatórios, a tese sobre a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança normal e anormal. (VYGOTSKI, 1997, p.139)

No caso das crianças com autismo, a linguagem e outros signos precisam ser ativados pelo outro para alterar aspectos bastante comprometidos do desenvolvimento. Não se pode esperar que, sozinhas, elas alcancem mudanças favoráveis em suas funções, pois o isolamento já é um aspecto preponderante do transtorno. Então, torna-se fundamental possibilitar a transição para o mundo das esferas coletivas, estimulando as interações sociais. O outro é fundamental para favorecer essas tentativas, pois, como Vigotski enfatiza (1995), o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança, à sua exclusão do ambiente cultural ou da “nutrição ambiental”.

O estreito envolvimento com o ambiente e a cultura, em geral, já é gerado pelo isolamento característico do transtorno, mas o problema maior está no afastamento das pessoas em torno da criança, por uma pré-concepção de que, devido ao próprio quadro, ela não é capaz de estabelecer encontros efetivos com o outro e contatos significativos com o ambiente. Com o foco na esfera do brincar, este estudo pretendeu contribuir para o esforço de desmistificar as impossibilidades desses sujeitos e voltar a atenção justamente para suas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos estudos sobre o autismo, encontramos descrições e discussões que salientam o grave comprometimento no desenvolvimento desses sujeitos, principalmente relacionado à interação com o outro e à linguagem, aspectos que, do ponto de vista da teoria histórico-cultural, são fundamentais para a formação das funções psíquicas superiores.

Conforme indicado anteriormente, essa teoria coloca um desafio para o estudo de autistas porque se trata de sujeitos com a característica distintiva de “evitar” ou “ignorar” o outro. Argumentamos que a própria forma de interpretar o papel constitutivo das relações com o outro e da imersão na vida cultural apontam para possibilidades novas de investigação nessa área.

Entendemos que o presente estudo confirma a contribuição dessa visão teórica justamente pela forma de conceber a interação social e, mais especificamente, o processo do brincar na infância. Nesse sentido, ela permite examinar a forma como sujeitos autistas se dirigem às pessoas e aos objetos, questionando se suas ações são destituídas de significado e de responsividade ao outro, e se suas brincadeiras são apenas mecânicas e estereotipadas. Ademais, o foco no sujeito “em relação” conduz à consideração entrelaçada de aspectos comportamentais, cognitivos e emocionais, sem que se estabeleça uma dessas esferas como prioritária, como ocorre com outras teorias.

Ao realçar a relação, situando o autista na rede interpessoal, podemos notar que a atuação junto a esse sujeito tende a adquirir um caráter terapêutico, na linha de identificar fatores desencadeadores e tratar sintomas indesejáveis, de maneira que a relação dos profissionais e dos familiares para com ele parece ser sempre “mediada pelo transtorno”. O tempo todo o transtorno está em evidência e o sujeito permanece escondido atrás dessa descrição nosológica. Assim, o valor dado ao diagnóstico parece empobrecer a forma como as pessoas se relacionam com esse sujeito, pois para elas as possibilidades de interação já estão comprometidas pela própria descrição de seu quadro clínico. Então, por que investir num relacionamento que, de antemão, se sabe que é inviável?

Como afirmamos anteriormente, este estudo não pretende negar o grave comprometimento dos sujeitos, mas ressaltar suas possibilidades para a formação das funções psíquicas. Também não negamos a dificuldade enfrentada

pelos familiares assim como sua frustração por não terem um retorno quando falam e olham para seus filhos, quando brincam com eles; muito ao contrário, essa dificuldade deve ser compreendida para que seja rompido o círculo vicioso criado, de forma que familiares e profissionais atuem com a criança na direção de proporcionar experiências desejáveis, voltadas às possibilidades de desenvolvimento.

Vigotski (1997) salienta que a clínica se interessou, sobretudo, pela perspectiva de distinguir aqueles sintomas mediante os quais se pode diagnosticar a deficiência, determinar a forma de déficit e distingui-la de outro quadro clínico similar.

Essa concepção da clínica era transferida para a educação. Com isso, a ação educativa mantinha-se presa à deficiência em si e o desenvolvimento da criança adquiria um status dependente dela, num trabalho norteado pelos limites e impossibilidades decorrentes do déficit.

Quanto à esfera do brincar, como indica Bagarollo (2005) em seu estudo, as crianças autistas são muitas vezes privadas dessa atividade, não vivem experiências com brinquedos ou com parceiros, acabando por ficar mergulhadas em seus movimentos estereotipados. Mas, conforme argumento da autora, a qualidade das relações sociais deve ser sempre considerada, sobretudo na existência de um desenvolvimento comprometido.

(...) Em nossas reflexões, partindo da idéia que o desenvolvimento ocorre na medida em que as crianças internalizam as relações sociais, as significações, os fazeres e saberes humanos e que a linguagem tem fundamental importância nesse processo, tanto como mediadora como atividade estruturante da cognição, passamos a entender que todas as conseqüências do autismo parecem estreitamente ligadas aos processos que interferem nas formas de estas pessoas se relacionarem com os outros, comprometendo, conseqüentemente, a internalização das interações e da linguagem, interpelando, assim, a constituição das funções mentais tipicamente humanas. Entendemos que as peculiaridades de desenvolvimento apresentadas pelas pessoas autistas estariam sendo ocasionadas pela dificuldade de elas se relacionarem com os outros e os outros com elas. (BAGAROLLO, 2005, p.136)

As três crianças aqui observadas, embora apresentassem modos de brincar que pareciam descontextualizados (em consonância com a caracterização corrente), manifestavam também possibilidades de relacionar-se com a pesquisadora e os objetos de uma maneira contextualizada, mostrando inclusive rudimentos de jogo com caráter imaginário. As análises sugerem que a atuação da pesquisadora favoreceu a emergência desses momentos dos sujeitos, por envolver

uma mediação em que ela procurava dar sentido a objetos, a seus usos e às ações que transcorriam.

Não pretendemos afirmar que tais momentos se tornaram mais freqüentes ao longo do tempo, pois a pesquisa não teve elementos suficientes para um delineamento longitudinal, principalmente em função das dificuldades encontradas na realização das sessões (com curta duração, espaçadas a intervalos irregulares, etc.). No entanto, constatamos que, diante das condições oferecidas pelo outro, potencialmente favorecedoras de processos de significação, os sujeitos apresentaram movimentos diferenciados diante dos objetos e das pessoas. A transformação da orientação do autista em relação ao objeto e ao outro requer que pensemos num novo posicionamento desse outro significando e atribuindo um sentido ao contexto social, pois segundo Vigotski (1997, p.137):

(...) nossa consideração da compensação não parte das forças de ímpeto interior, vemos que a reserva da compensação é, em uma enorme medida, a vida social coletiva da criança, a sociabilidade de sua conduta, na qual encontra a matéria para construir as funções internas que se originam no processo de desenvolvimento compensatório.

Nesse sentido, a esfera do brincar surge como um espaço social que merece grande atenção, para pensarmos as práticas educacionais destinadas a crianças autistas. Nela podem ser identificadas as reais dificuldades e necessidades de cada criança em particular e pode ser realizado um trabalho de significação, que é base para qualquer avanço no desenvolvimento e na aprendizagem. Essas condições foram fornecidas tendo a brincadeira como cenário, em que signos e instrumentos (brinquedos) se entrelaçavam pelos modos de atuação da pesquisadora, buscando “ensinar” a criança a brincar e favorecendo as relações interpessoais.

É importante salientar que a pesquisadora não deve ser vista como alguém que fez um esforço excepcional para produzir condutas inesperadas em autistas, mas como alguém que olhou de forma diferenciada para essas crianças, sem superestimar a peculiaridade de suas características e privilegiando sua potencialidade para entrar em relação. Parece-nos que isso é essencial para quem quer que atue junto ao autista, embora sejam necessários também conhecimentos específicos e exploração de estratégias favoráveis,

Apesar de uma análise longitudinal ser inviável, conforme o referido, correndo o risco de ser inconsistente, é possível apontar algumas transformações, ainda que pequenas, com a maior familiarização das crianças na situação de brincadeira. As análises mostram que, em muitos momentos, suas respostas a objetos e pessoas destoam das descrições dos manuais psiquiátricos. Essa constatação leva-nos à seguinte hipótese: visto que durante um espaço de tempo relativamente curto, com um número pequeno de encontros, mudanças foram observadas, muito mais poderia ser alcançado, no desenvolvimento das crianças, se oportunidades de brincar fossem frequentemente oferecidas e se nessa atividade fossem privilegiadas as interações desses sujeitos com o outro e com a cultura. Essa questão remete à urgência de inovação no trabalho feito com os autistas, principalmente no âmbito educacional. Em suma, este estudo permite questionar não somente como o autista se relaciona com o outro, mas como o outro se relaciona com o autista e, desse modo, questionar as práticas sociais voltadas ao tratamento e à educação dessas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMY ,M.D. **Enfrentando o Autismo**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

APA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION), **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV)**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, C. A. “Teorias Afetivas e Autismo”. In: ASSUMPÇÃO, F. B. Jr. KUCZYNSKI, E. (orgs.) **Autismo Infantil: Novas Tendências e Perspectivas**, São Paulo: Atheneu, 2007.

ARAÚJO,C. A. S. de. A Perspectiva Winnicottiana sobre o Autismo no Caso Vitor, **Psyche** (São Paulo), Jun. 2004, Vol. 8, nº13, p.43-60. ISSN 1415-1138.

ARAÚJO, C. A. S. de. O Autismo na Teoria do Amadurecimento de Winnicott, **Nat. Hum.**, Jun. 2003, Vol. 5, nº1, p.39-58. ISSN 1517-2430.

ASSUMPÇÃO, F. B. Jr. KUCZYNSKI, E. “Conceito e Diagnóstico”. In: ASSUMPÇÃO, F. B. Jr. KUCZYNSKI, E. (orgs.) **Autismo Infantil: Novas Tendências e Perspectivas**, São Paulo: Atheneu, 2007.

ASSUMPÇÃO, F. B. Jr. KUCZYNSKI, E. “Anormalidades Genéticas e Autismo”. In: ASSUMPÇÃO, F. B. Jr. KUCZYNSKI, E. (orgs.) **Autismo Infantil: Novas Tendências e Perspectivas**, São Paulo: Atheneu, 2007.

BAGAROLLO, M. F. **A Resignificação do Brincar das Crianças Autistas**, Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2005.

BERGO, M. S. A. A. “Uma Visão da Síndrome de Asperger sob o Enfoque de Vygotsky”, In: **Revista Brasileira de Educação Especial** ,nº5, 1999.

BOSA, C. “Autismo: Atuais Interpretações para Antigas Observações.” In: BAPTISTA, C. R. BOSA, C. (orgs.) **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção**, Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, C. CALLIAS, M. “Autismo: Breve Revisão de Diferentes Abordagens” in, **Psicologia Reflexão e Crítica**, Vol. 13, n.1, Porto Alegre: 2000.

BOSA, C. A. SANINI, C. FERREIRA, G. D. SOUZA, T. S. Comportamentos Indicativos de Apego em Crianças com Autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21 (1), 2008.

COTTA, M. A. de C. “**O Brincar de Meninas Órfãs Institucionalizadas**”. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

D. MARCELLI, **Manual de Psicopatologia da Infância e da Adolescência de Ajuriaguerra**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONTANA R., CRUZ N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GERMANOS, A.P.R. **Desvendando o Jogo: os Dizeres de Professores Sobre o Brincar no Trabalho Pedagógico**. 2001. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba.

GÓES, M.C.R. “Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em Educação Especial”. **Anais do III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Diálogo e Pluralidade**. 27-29 de agosto de 2007, São Paulo, SP. CDROM ISBN 978-85-99643-09-9

GÓES, M. C. R. “A Abordagem Microgenética na Matriz Histórico-Cultural: Uma Perspectiva para o Estudo da Constituição da Subjetividade,” In: **Cadernos Cedex: Relações de ensino: Avaliação na perspectiva histórico- cultural**, Ano XX, N° 50, Abril/ 2000, Campinas.

GÓES, M. C. R. “Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural.” In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R., REGO, T. C. (orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

KANNER, L. “**Os Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo.**” In: ROCHA, P. S. (org.) *Autismos*, São Paulo: Editora Escuta, 1997.

KAPLAN, H. I. SADOCK, B. J. GREBB, J. A. **Compêndio de Psiquiatria: Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUPFER, M. C. M. “Notas Sobre o Diagnóstico Diferencial da Psicose e do Autismo na Infância,” **Psicologia**, USP, 2000, Vol.11, n. 1. ISSN 0103-6564

LEBOYER, M. **Autismo Infantil: Fatos e Modelos**, Campinas: Papyrus, 1995.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, Consciência e Personalidade**, Fonte: The Marxists Internet Archive, Tradução: Maria Silvia Cintra Martins, 1978.

LEONTIEV, A. N. “Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar.” In: LEONTIEV, A.N., VIGOTSKI, L. S. LURIA, A.R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**, São Paulo: Ícone Editora, 2001a.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LEONTIEV, A.N., VIGOTSKI, L. S. LURIA, A.R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, São Paulo: Ícone Editora, 2001b.

LIMA, C. M. “Clínica do Autismo e das Psicoses Infantis ou Como Pensar a Articulação Psicanálise- Educação no Tratamento das “Crianças- Objeto”. In: *Estilos da Clínica*, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Vol. 1, nº 1. São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. “**Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um Processo Sócio-Histórico**”, São Paulo: Editora Scipione, 1997.

OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE) “**Classificação de Transtornos Mentais e do Comportamento da CID**” – 10: **Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PINO, A. **As Marcas do Humano: as Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S. Vigotski**, Cortez: São Paulo, 2005.

PINO, A. **As Marcas do Humano: Pistas Para o Conhecimento da Nossa Identidade Pessoal**, Trabalho apresentado no XII ENDIPE – Conhecimento Local e Conhecimento Universal, Curitiba, 2004.

PINTO, G. U. **O Brincar na infância: um estudo em instituição especial para deficientes mentais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não Brinco mais: a (Des)Construção do Brincar no Cotidiano Educacional**. Editora Unijuí: Rio Grande do Sul, 2005.

ROCHA, M.S.P.M.L. “**O Real e o Imaginário no Faz-de-Conta: Questões Sobre o Brincar no Contexto da Pré-escola.**” In: SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R. (orgs.) “*A significação nos Espaços Educacionais: Interação Social e Subjetivação.*” Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

ROLIM, C. L. A. “**A Criança em Tratamento de Câncer e Sua Relação com o Aprender: Experiências num Programa Educacional em Ambiente Hospitalar.**” Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

SCHEUER, C. I. ANDRADE, R. V. “Teorias Cognitivas e Autismo.” In: ASSUMPÇÃO, F. B. Jr. KUCZYNSKI, E. (orgs.) **Autismo Infantil: Novas Tendências e Perspectivas**, São Paulo: Atheneu, 2007.

SILVA, M. H. B. e. “Uma Contribuição de D. W. Winnicott para a Clínica do Autismo. A Noção de Angústia Impensável,” In: ROCHA, P. S. (org.) **Autismos**, São Paulo: Escuta, 1997.

SOIFER, R. **Psiquiatria Infantil Operativa**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TUSTIN, F. **Autismo e Psicose Infantil**, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

TUSTIN, F. **Estados Autísticos em Crianças**, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1984.

VASQUES, C. K. “Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Análise da Produção Científico-Acadêmica”, **Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED**, GT-15: Educação Especial, Caxambu, 2008

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **La Imaginación y el Arte en la Infancia**, México:Hispánicas, 1987.

VYGOTSKI, L. S. “História Del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores”. In: **Obras Escogidas**, Tomo III, Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo IV, Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Fundamentos da defectologia**, Tomo V, Madri: Visor, 1997.

WERNER, J. “Análise Microgenética: Contribuição dos Trabalhos de Vygotsky Para o Diagnóstico em Psiquiatria Infantil,” In: **Int. J. Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine**, Vol. 11, nº 2, 1999.

WINDHOLZ, M. H. “A Terapia Comportamental com Portadores de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.” In: CAMARGOS JR. W. (org.) **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**, 3º Milênio, Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2002.

ZANELLA, A. V. "Sujeito e Alteridade: Reflexões a Partir da Psicologia Histórico-Cultural", **Psicologia e Sociedade**, 17, mai/ago- 2005.