XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

A (BRINC)AÇÃO DE UMA CRIANÇA COM TGD NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Zelinda Orlandi Siquara

RESUMO

Discute as representações simbólicas, mediadas pelos signos, produzidas no espaço da brinquedoteca pela via do jogo de faz-de-conta de crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação, com ênfase na observação participante existencial, pois possibilita ao pesquisador participar junto com o grupo no desenvolvimento das atividades. Para tanto busca por elementos e situações significativas que podem aparecer durante a coleta de dados. Os instrumentos de coleta de dados utilizados são: observação participante, videogravação, fotografias, entrevista semi-estruturada com o responsável e registros em diário de campo. O sujeito foco da pesquisa é uma criança do sexo masculino de cinco anos de idade com TGD. Os dados estão sendo analisados pela análise de conteúdos, no intuito de estabelecer categorias que possibilitem a organização dos dados, que neste estudo são: I) signo → brincadeira, e II) pensamento→linguagem. Os resultados caminham no sentido de se favorecer aos envolvidos, condições para que possam interpretar e ressignificar diferentes objetos/situações, para que se fomente seu desenvolvimento em uma perspectiva global.

Palavras-chave: *Signo. Mediação. TGD.*

ABSTRACT

It argues the symbolic representations, mediated for the signs, produced in the space of the brinquedoteca - place with diverse toys - for the way of the game of make-of-counts produced for children with Global Upheaval of Development - GUD. The used methodology is the action-research, with emphasis in the existential participant comment, therefore it makes possible the researcher together with to participate the group in the development of the activities. The instruments of collection of used data are: participant comment, filming, photographs, interview half-structuralized with the responsible and registers in daily of field. The focus of the research is a child of the masculine sex with five years old, with GUD. The data are being analyzed for the analysis of contents, in intention to establish categories that make possible the organization of the data that in this study are: I) sign → play, and II) thought → language. The results walk in the direction of if favoring to the involved ones, conditions so that they can interpret and to give another meaning for different objects/situations, so that if it foments its development in a global perspective.

Key-words: *Sign. Mediation. GUD.*

RESUMEN

Discute las representaciones simbólicas, mediadas para las muestras, producido durante el brinquedoteca - lugar con los juguetes diversos - para la manera del juego de hacer-de-cuenta producido para los niños con la Agitación Global del Desarrollo - AGD. La metodología usada es la investigación-acción, con énfasis en el comentario participante existencial, por lo tanto hace posible al investigador junto con el grupo a participar en el desarrollo de las actividades. Los instrumentos de la colección de datos usados son: el comentario del participante, filmación, fotografías, entrevista mitad- estructurada con los responsables y registros adentro del diário de campo. El foco sujeto de la investigación es un niño del sexo masculino de 5 años de edad con el AGD. Los datos se están analizando para el análisis del contenido, en la intención de establecer las categorías que hacen posible la organización de los datos que en este estudio están: I) muestra → juego, y II) pensamiento → lengua. Los resultados caminan en la dirección de si favorecen las implicadas, condiciones de modo que puedan interpretar y dar otro significado para los diversos objetos/situaciones, de modo que si fomenta su desarrollo en una perspectiva global.

Palabras-claves: *Muestra. Mediación. AGD.*

1. INTRODUÇÃO

A intenção para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu em um momento anterior a partir do projeto de extensão desenvolvido no Laboratório de Educação Física Adaptada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo – LAEFA/CEFD/UFES, no início do ano de 2010, intitulado: "*Brinquedoteca: Um mergulho no brincar".* O objetivo deste projeto vislumbrava favorecer as crianças envolvidas a possibilidade de descobrir/criar diversas possibilidades para se brincar, com vistas ao caráter lúdico do espaço.

Tal experiência nos favoreceu compreender a riqueza que este espaço oportuniza ao desenvolvimento integral das crianças em geral, por propiciar às mesmas, vivências corporais com um caráter lúdico, livre, de maneira que a criança tenha maior conhecimento dos seus limites corporais, que possa também desfrutar de brincadeiras compartilhadas, favorecendo desta forma a inclusão dessas crianças com deficiência no grupo, tendo em foco seus conflitos, suas conquistas, e sem perder de vista o trabalho com a autonomia, já que são sujeitos em formação. Nessa experiência destacamos a presença/importância dos instrumentos e dos signos nas brincadeiras das crianças como "ferramentas" que favoreceram ao processo de desenvolvimento/aquisição de conhecimento, outros estudos (VICTOR, 2002; CHICON et al., 2010) também vêm apontando tais características.

E neste estudo buscamos aprofundar conhecimentos a respeito das representações simbólicas, mediadas

pelos signos, produzidas no espaço da brinquedoteca pela via do jogo de faz-de-conta de crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento[1] – TGD. No caminho refletiremos a questão proposta a partir da base da 1.1) perspectiva histórico-cultural, a fim de destacar conceitos como zonas de desenvolvimento, signo, instrumento, e mediação. 1.2) Na continuidade abordaremos a discussão etiológica sobre este transtorno. Caminharemos para as possíveis articulações que nos levaram a escolher esta tipologia, e finalizaremos apresentando o *sujeito foco* da pesquisa. Ao final do trabalho, com um olhar preliminar, percebemos o quanto a criança do estudo no momento da brincadeira fez uso, a partir de suas possibilidades/interesses, dos signos e instrumentos presentes no espaço da pesquisa, e como isso foi um fator potencializar, tanto para o desenvolvimento/conhecimento de si, quanto do mundo/outro, contribuindo de maneira positiva para sua autonomia enquanto sujeito social, e para suas relações socais.

Com esse foco delimitado optamos por um percurso teórico-metodológico apoiado nos pressupostos da pesquisa-ação, com ênfase para a observação participante existencial (BARBIER, 2002), pois possibilita ao pesquisador participar junto com o grupo no momento da intervenção, do planejamento, criando desta forma um estreito vínculo com os sujeitos, e com o ambiente onde a pesquisa se concretiza. Desse modo, contribui para que o pesquisador possa interpretar as mais diferentes situações que aparecem/interferem no ambiente. Como instrumentos de coleta de dados são utilizados a observação participante, videogravação das sessões, fotografias, entrevista semi-estruturada com os pais e/ou responsáveis e registros em diário de campo. Os dados estão sendo analisados pela análise de conteúdos (BARDIN, 2009), que é minimamente estabelecer categorias a partir de uma leitura prévia dos dados, a fim de facilitar a visualização dos pontos evidentes na pesquisa que o pesquisador se propõe discutir, para que posteriormente, em uma análise mais profunda/fundamentada o pesquisador possa ter seus dados organizados. Neste estudo abordaremos duas categorias para análise, que são: I) signo → brincadeira, e II) pensamento→linguagem. Estas categorias foram estabelecidas a partir de uma leitura inicial dos dados, cujo qual possibilitou a identificação de tais pontos, pois foram os que mais se apresentaram nos relatórios/fotos/filmagens.

O sujeito[2] foco deste estudo é uma criança com TGD do sexo masculino com idade de 5 anos oriunda da comunidade – Vitóris/ES, no momento do atendimento a criança é inserida em uma turma de 10 crianças, com desenvolvimento típico, de ambos os sexos, com idades entre 4 e 5 anos, e estas são do Centro de Educação Infantil da UFES (CRIARTE/UFES). A brinquedoteca é organizada no espaço do Laboratório de Educação Física Adaptada – LAEFA/CEFD/UFES e a pesquisa funcionará no prazo de Agosto de 2010 a Julho de 2011. O atendimento é realizado por seis estagiários do curso de Educação Física, contando com o aluno bolsista, em um encontro semanal, no turno vespertino, das 14 às 15 horas, após este momento, há um tempo para avaliação da intervenção, planejamento das próximas atividades, e estudo sobre temáticas emergentes da prática.

---

[1] É acarretado de causas múltiplas. Caracterizado de maneira geral, por problemas nas áreas de comunicação e interação social, bem como por padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento.

[2] Cabe ressaltar que como norma para a realização de uma pesquisa, os sujeitos têm a identidade resguardada, desta forma, os nomes apresentados são fictícios. A pesquisa contou com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido autorizado pelos pais para a divulgação das fotos e demais materiais.

1.1 A perspectiva histórico-cultural

Esta temática toma como base as contribuições histórico-culturais apoiadas nos estudos de Luria (1991), Leontiev (1994) e Vygosky (2007), este último um profundo pesquisador na área da *Defectologia* - "[...] ciência geral da deficiência, com caráter de um sistema, que integrava, numa unidade, os aspectos neurobiológicos, psicológicos, sociais e educativos na análise das deficiências" (PADILHA, 2001, p. 22). Nossa intenção é promover uma retomada seletiva das idéias desses teóricos, de maneira que não serão contempladas todas as questões discutidas pelos autores neste estudo.

Neste movimento, nos apoiamos nos autores acima ao preconizar o entendimento sobre subjetivação humana como um processo crescente e, constante que se estrutura dialeticamente na/com/pela cultura. Concebemos nestes espaços de interação, um fator ímpar em nossa vida, na medida em que nos fornecem uma condição singular, que tanto pode contribuir para fomentar a nossa autonomia como sujeitos sociais. Vygotsky em sua teoria centra-se no princípio de que os seres humanos podem apropriar-se e, transmitir os produtos de sua cultura, ao contrário dos animais, visto que estes são completamente dependentes da herança genética. Dessa maneira, os seres humanos,

> [...] dominando o conhecimento e a sabedoria incorporados na cultura humana, eles podem dar um passo decisivo no sentido da emancipação em relação à natureza. Os traços especificamente humanos, portanto, são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros (*apud* VEER; VALSINER ,1999, p. 213).

Nessa perspectiva, verificamos que os processos psicológicos superiores desenvolvem-se continuamente nas relações sociais, e nessa ação/troca, os indivíduos transmitem os elementos/valores de sua cultura. Com base na argumentação da teoria sócio-histórica, fundamentamos nossa concepção de quais sujeitos queremos formar, e de que maneira este se formará no processo da relação social.

Segundo Leontiev (1991), as crianças não nascem aptas a desempenhar papéis sociais, elas se desenvolvem num processo sócio-histórico de apropriação da linguagem, com base nas experiências por elas vividas de forma singular. Vygostky (2007) em sua teoria compactua com o entendimento de que a aprendizagem se inicia muito antes da aprendizagem escolar, que nunca parte do zero, sendo transformada qualitativamente pela/na cultura, cuja organização peculiar se transforma em "conjuntos regulares de processos de significação, os quais diferem mais ou menos de processos normais e da tendência que a língua manifesta e pode suportar para ser interpretável" (PADILHA, 2001, p. 22).

O autor postula ainda que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, isto é, com o *Zona de Desenvolvimento Real* da criança, caracterizado pelas ações que ela é capaz de realizar sem ajuda. O professor deve visualizar o que a criança consegue fazer sozinha, de maneira a delimitar essa Zona Real, e agir na *Zona de Desenvolvimento Proximal*, intervindo nas atividades com a criança, com o propósito de que esta se aproxime da *Zona de Desenvolvimento Potencial*, com o foco no que a criança poderá fazer para além do que ela já faz, lançando desafios e estratégias a fim de potencializar o seu desenvolvimento. Desse modo, a concepção de Vygotsky caminha no sentido de uma proposta prospectiva, ou seja, a criança aprende para então se desenvolver.

Neste contexto, ganha destaque o conceito de mediação, aqui compreendida como uma "ferramenta" que media a intervenção entre duas partes cujo elo produzido nesta inter-relação é evidenciada sobre as relações diretas, constituindo-se num processo essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas superiores. Dessa forma a relação deixa de ser direta e passa então a ser mediada por uma "ferramenta".

No processo, dois elementos ganham destaque: instrumento e o signo. O instrumento se faz presente externamente ao homem, viso que ele é um recurso entre o homem e o objeto de conhecimento, elevando as possibilidades de modificação da natureza. Este instrumento pode ser um objeto social e mediador da relação entre homem-mundo. Um exemplo dessa situação é quando temos no espaço da brinquedoteca, a criança, e o ato de brincar, a criança brinca a partir de um brinquedo (ou outro material), nesse caso esse material é um instrumento mediador entre a criança e a brincadeira.

Os signos trazem a possibilidade de o homem ser capaz de controlar por si só suas atividades psicológicas e expandir sua capacidade de atenção, memória e armazenamento de informações. Para exemplificar, temos a situação: *a criança ao brincar de faz-de-conta*. Neste processo, faz-se presente a ligação entre a brincadeira e às funções psicológicas do indivíduo.

A mediação é importante pois visualizamos um sentido contributivo que ela traz para a relação pedagógica entre professor → aluno, já que a partir desta conceituação o professor nem deixa o aluno por si só, e nem faz tudo para ele. O professor media, no sentido de fomentar que o aluno se desenvolva para além daquele patamar já alcançado. Sempre buscando evidenciar as potencialidades do indivíduo, estimulando-o, e colaborando.

Vygostky ressalta a importância dos professores/as e também de outros mais experientes, mediarem para as crianças, às distintas situações que se presentificam no convívio social, e mesmo na aquisição do conhecimento. Essa ação caminha no sentido da aquisição de funções sociais que vão "[...] desde a *manutenção* da história sócio-cultural de um grupo, pela transmissão de comportamentos, até a *transformação* do próprio sistema, pela reação a ele através da crítica e eventual ruptura" (AMARAL, 1995, p. 48). Para Vygotsky, aquilo que hoje a criança realiza com o auxílio dos adultos amanhã ela poderá fazer sozinha. Assim sendo, o papel do *outro* nesse processo de mediação é de suma importância para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Destacamos a seguir, um trecho do diário de campo que materializa os conceitos trazidos, e posteriormente analisaremos os pontos destacados.

> ***1)*** *As brincadeiras começaram. Algumas crianças foram brincar do que sempre brincam, já outras preferiram brincar com os "novos" materiais disponíveis (alguns como, um corrimão duplo que virou um túnel, pneus diferenciados, carrinhos feitos de caixa de papelão, entre outros). Leonardo (sujeito foco) foi uma das crianças que pegou um material "novo", ele pegou o 'pé-de-lata', e utilizava-o de forma diferenciada, usando seu simbolismo, atribuindo outros significados, visto que o modo funcional do brinquedo ele não usou. Ele amarrou a corda desse brinquedo no corrimão, de maneira a fazer um pêndulo. Depois começou a correr com o brinquedo, como se estivesse puxando um carrinho, passava correndo pelo meio da brinquedoteca, e entre o corrimão. Comecei a perceber que esta situação poderia se agravar, pois agora ele corria muito*

rápido com o pé-de-lata. Ele poderia se machucar, ou machucar algum colega. Tentei conversar com ele, mas ele saiu correndo. Diante daquela situação não pensei+ em outra coisa a não ser tirar o brinquedo da mão dele[3]*. Assim fiz, e escondi o brinquedo no escritório (local de estudo do grupo). 2**)** Leonardo continuava insistentemente pedindo o brinquedo. Ele dizia: "é ata.... é ata", referindo-se ao pé-de-lata, e eu respondi que o brinquedo havia sumido, e ele falava: "miu não, miu não..." mostrando-me que ele sabia que o brinquedo não havia "sumido", reconheço que nesta situação faltou mediação pedagógica da minha parte, eu quis solucionar o problema tirando o brinquedo. (Momento da intervenção. Diário de campo 04 - 09/09/2010 - Estagiário 01)*

No recorte acima podemos destacar dois pontos para análise: **I)** a representação/o significado que a criança atribui a um dado objeto, e seus reflexos no brincar; II**)** o pensamento → refletindo na linguagem.

No primeiro destaque, notamos que a criança ao manipular o brinquedo (que tem a funcionalidade de ser utilizado como um "pé-de-lata") explora-o nas suas mais distintas possibilidades, atendo desse modo a proposta da aula daquele dia, que de acordo com o objetivo geral era brincar com os brinquedos, para alem de seu caráter funcional, de forma criativa e autônoma. No momento em que a criança está atribuindo outros significados para o uso daquele instrumento, ela tem a) experiências corporais diferenciadas, descobrindo mais as suas limitações/possibilidades, e b) seus processos psicológicos superiores em constante desenvolvimento, já que essas diferentes maneiras de brincar potencializam a ação da criança quanto ao uso do instrumento, de modo a favorecer o seu desenvolvimento integral.

Vygotsky traz em sua teoria que "[...] a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança, pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais" (2007, p. 117), nesse sentido percebemos que a situação do brincar proporciona à criança um universo para além do concreto, do visível, mas leva-a para um universo simbólico em que ela, como sujeito da ação, pode agir com autonomia e segurança.

O autor ainda pondera que o uso dos signos propicia ao indivíduo um desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que o sujeito não necessariamente precisa de um objeto para vê-lo e assim pensar sobre ele, apenas com um palavra, fala, ou um desenho o sujeito já imagina o objeto, e sabe de suas função, claro que o indivíduo terá esta capacidade se já tiver tido alguma experiência com o objeto mencionado (OLIVEIRA, 1995).

Acreditamos que durante a infância a criança adquire capacidades de conceituação que caracterizam o início do processo de formação de conceitos os quais envolvem todas as funções mentais superiores, constituindo um processo mediado por signos. Segundo Cunha (1994) a criança ao manipular os objetos vai experimentando o mundo ao seu redor pelo prazer de descobrir e assim satisfazendo sua curiosidade pelo conhecer.

Nesse sentido, objetivamos que as crianças pudessem vislumbrar o caráter simbólico do objeto, atribuindo outros significados. Dessa forma, as crianças explorariam/exploraram as suas inúmeras possibilidades de brincar, atribuindo significados diferenciados a um mesmo objeto, e possibilitando também experiências corporais muito significativas para seu desenvolvimento.

[3] Reconhecemos que a ação do estagiário é um ponto a ser problematizado, porém neste trabalho não o evidenciaremos.

No segundo ponto destacado, notamos o quanto Leonardo demonstra que sente a falta daquele objeto, já que ele resgata na memória as informações sobre o objeto que já manipulou. Neste sentido visualizamos uma relação entre Pensamento → Linguagem, já que no trecho citado observamos que a criança ao tentar representar o seu desejo, suas vontades de ter aquele objeto manipulado anteriormente, faz uso da linguagem para ser compreendido, a fim de que possa novamente portar aquele objeto.

De acordo com Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1994, p. 29) a formação da consciência sofre influência do caráter simbólico onde a palavra opera como elemento mediador nas interações estabelecidas nas práticas sociais, "[...] as quais levam à elaboração/(trans)formação de novas funções psicológicas". Seus significados remetem a uma construção social complexa, estabelecida a partir de uma interlocução localizada num tempo e num espaço dinâmico, apresentando diferentes possibilidades e significações de acordo com as condições históricas e culturais vivenciadas.

Ainda nesta perspectiva, Luria, em seu estudo *A função fundamental da linguagem* (1991), aponta a linguagem mediada como o meio pelo qual o homem se apropria das experiências construídas através dos tempos. Para o autor, apesar de as aprendizagens não ocorrerem somente no ambiente escolar, cabe ao professor/a sistematizar os conhecimentos a serem produzidos por seus alunos/as a partir de suas aprendizagens efetivas, oportunizando as generalizações, consideradas como função principal da linguagem.

Ao remetermos tais considerações para o âmbito do desenvolvimento infantil, em especial para as crianças com TGD, compreendemos que os representações/discursos/linguagens produzidos na/pela cultura podem potencializar as ações/desenvolvimento. Neste caminho, Vygotsky esclarece que os "[...] signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornaram-se, então, a base de uma nova forma e superior de atividade nas crianças, distinguido-as dos animais (2007, p. 17-18). Logo, a utilização da significação por meio da linguagem enuncia uma visão de homem, de mundo e de sociedade, definindo assim uma opção de ação singular.

1.2 (Re) conhecendo a criança com Transtorno Global do Desenvolvimento

Nesta parte apresentaremos um breve panorama de como se caracteriza esse Transtorno, caminharemos para as possíveis articulações que nos levaram a escolher esta tipologia, e finalizaremos apresentando o *sujeito foco* da pesquisa.

O cenário atual quanto às questões etiológicas a respeito do TGD é um tanto incerto. Academicamente muito se discute, e propostas de diferentes cunhos teóricos emergem. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define o Transtorno Global do Desenvolvimento como sendo aquele de característica comportamental com causas múltiplas. Este transtorno é manifesto antes dos três anos de idade, caracterizado, de maneira geral, por problemas nas áreas de comunicação e interação social, bem como por padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento. Geralmente está associado a outras

síndromes e é facilmente confundido com deficiência mental. Dentro da categoria do TGD está presente Autismo, a Síndrome de Rett, o Transtorno desintegrativo da infância, a Síndrome de Asperger, e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, que inclui o autismo atípico. (AMY, 2001; BOSA, 2002; SÁ, 2008; FALKENBACH et al., 2010).

Com base nas características acima citadas, insistimos na importância da brincadeira (sistematizada), para o desenvolvimento dessas crianças. Pois ao brincar, a criança lida principalmente com manifestações dos seus desejos. Nesse sentido, compreendemos que "[...] o brincar é a externalização de seus pensamentos, [e] fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e propicia o desenvolvimento de contatos sociais" (FALKENBACH et. al., 2010, p. 206). Nesta ação há outros pontos presentes, como a apropriação e ressignificação cultural, interação com outras crianças, o ato de explorar e descobrir distintas possibilidades no brincar.

É nesse contexto que buscaremos compreender mais a criança com TGD, possibilitando dessa forma, a desenvoltura de suas representações simbólicas, já que de acordo com Alan Leslie ao tratar da *Teoria da Mente* afirma que a ausência dessas representações acarretaria no sujeito incapacidade de (re) significar objetos, impossibilidade de brincadeiras imaginárias, e também às interações sociais (apud AMY, 2001).

Amy (2001) no indica que por meio das práticas educativas surge a possibilidade de se favorecer às crianças um processo de aprofundamento de sua identidade e conhecimento de seus traços subjetivos, com o foco voltado para potencializar sua capacidade de um sujeito autônomo. Por esta razão fortifica ainda mais a nossa busca de potencializar esses momentos de brincadeiras, já que nesses momentos lúdicos verificamos possibilidades de fomento à inclusão, de formação da autonomia do sujeito, visto que

> [...] uma estimulação forte é necessária, se não quisermos que a criança regrida sempre para uma forma de aniquilamento de si mesma e de suas poucas faculdades. Uma criança autista [TGD] que nunca é solicitada vai regredir para processos cada vez menos dinâmicos para uma debilitação progressiva e definitiva (AMY, 2001. p.22).

Assim, entendemos que a medida que as crianças (com TGD), interagindo com outras crianças nesse ambiente de jogo, brincadeira, brinquedos, podem ter ampliadas seu repertório lúdico, sua capacidade de operar cognitivamente e de sociabilização ao compartilhar as brincadeiras. Neste aspecto a brinquedoteca, espaço criado para estimular a criança a brincar, torna-se um espaço acolhedor, prazeroso e ideal para que favoreçam as brincadeiras no sentido de permitir as crianças todo o estímulo a manifestações de suas potencialidades, e necessidades lúdicas, tendo em visto o acesso a uma grande variedade de brinquedos, além de ser um lugar onde tudo convida a explorar, sentir, experimentar, e pontencializar sua criatividade.

As informações que serão apresentadas a seguir foram fornecidas pela mãe da criança por intermédio do preenchimento da ficha de anamnese, da entrevista semi-estruturada, por conversas informais, e registros pessoais no diário de campo.

O sujeito foco da pesquisa é um menino de cinco anos com TGD. Ele foi o primeiro filho do casal, a gravidez não foi planejada, e após quatro anos do seu nascimento, sua mãe engravidou novamente, agora

de uma menina. Desde seu diagnóstico aos três anos e seis meses de idade, seus pais buscaram todos os aparatos possíveis para melhorar seu desenvolvimento. A criança tem uma rotina repleta de atividades. Passando pelo ensino regular, sessões de fonoaudiologia, psicopedagogia, natação, ecoterapia, e a participação em dois projetos na UFES ambos pelo LAEFA, um dos projetos é *atividades lúdicas no meio líquido*, e o outro na *brinquedoteca* (espaço da pesquisa) há um ano.

Durante o ano de 2010 percebemos uma mudança significativa no comportamento da criança. No primeiro semestre tanto a criança com TGD, a turma de 10 alunos da CRIARTE, quanto principalmente os estagiários responsáveis pelo projeto, todos estavam em um período de conhecimento, confiança, e claro, houve muitos conflitos iniciais. Para a criança com TGD, a brinquedoteca era um novo espaço, ela queria brincar a todo momento, e desse modo, não respeitava à rotina estabelecida (momentos de conversa inicial/final), assim como vemos no trecho abaixo:

> *Hoje faz um mês que Leonardo iniciou as atividades conosco, e ainda percebo em seu comportamento uma resistência quanto à rotina da brinquedoteca. Mais uma vez ele chegou e sequer sentou na rodinha, alguns estagiários foram até ele para que ele pudesse participar desse momento com os demais alunos, e ele simplesmente ignorou, e continuou a brincar com as miniaturas[...]*
>
> *No momento final das atividades, quando solicitamos para as crianças que guardassem os brinquedos, Leonardo ignorou novamente. Um estagiário foi para conversar com Leonardo, em um tom mais sério, e isso irritou-o bastante, ele começou a se debater muito. E no momento da rodinha com as crianças (para uma avaliação das atividades), Leonardo não participou [...]*
>
> *Nos momentos de discussão/avaliação da intervenção o grupo de estagiários sempre toca no ponto de que precisamos estreitar vínculos afetivos com Leonardo, mas ele se nega, por enquanto não encontrou alguém em quem confiar, ou também não sabemos como fazer isso, pois ele é muito imprevisível. (Momento da intervenção. Diário de campo 10 - 20/05/2010 - Estagiário 03).*

Nesse contexto de (des/re) conhecimento do grupo, vale destacar que os estagiários estavam em processo de formação inicial, e isso foi um fator que de alguma maneira dificultou o enfrentamento dos conflitos que emergiam, o que de certo modo impossibilitou entender e lançar estratégias para facilitar o acolhimento/envolvimento da criança pelo grupo, e a sua compreensão a cerca dos tempos (rotina) daquele espaço (brinquedoteca).

No segundo semestre de 2010 de posse dessa experiência prévia, e de mais contato com a mãe da criança com TGD, pudemos reconhecer algumas falhas, planejar com mais afinco nossas intenções, tendo em foco qual era a nossa proposta pedagógica para aquela criança naquele espaço. Proposta esta que se pautava para além do seu desenvolvimento intrapessoal, contudo com um enfoque no coletivo, no sentido de potencializar as relações interpessoais com o grupo. Para tanto, estabelecemos como meta uma relação muito mais dialógica, a fim de ouvirmos/vermos o que a criança quisera expressar. Investimos também em uma relação com mais sentimento de confiança para estreitar nosso vínculo, a fim de que a criança visse a figura dos estagiários como pessoas em que ela pudesse confiar para desenvolver determinadas atividades. Notamos também que precisávamos estudar a respeito daquela tipologia específica, assim, tivemos que falar com mais cautela, repetir o número de vezes que fosse necessário para sua compreensão, fazer junto com a criança alguma atividade que ela necessitasse com o propósito de

estimulá-la sempre que possível, falar olhando em seus olhos, para ela perceber-nos.

Em uma breve avaliação percebemos que ao final do ano de 2010 a criança com TGD havia estreitado um vínculo afetivo bem forte com a turminha que participava no projeto[4], e sempre expressava esse afeto com abraços e sorrisos. Com os estagiários não foi diferente, e ao final a criança já interagia com todos, não determinava um (assim como no primeiro semestre), ficava aleatoriamente. Havia também introjetado a ideia da rotina (da brinquedoteca), Leonardo chegava e logo se sentava para a conversa inicial, participava do diálogo de acordo com suas capacidades de se expressar, guardava os brinquedos no momento que era para guardar (também já não os quebrava mais), como ilustrado no episódio abaixo:

> *Estava no final da intervenção... Os estagiários foram falando para as crianças guardarem os brinquedos. Um estagiário falou com Leonardo sobre este momento. Leonardo estava com um livro nas mãos, e não transpareceu qualquer reação quanto a fala do estagiário. Então o estagiário deixou-o e foi falar com as outras crianças. Fiquei observando a situação, e vi que quando os estagiários juntaram as crianças para o momento de rodinha, Leonardo foi guardar o livro no cantinho da leitura (Momento da intervenção. Diário de campo 01 - 19/08/2010 - Estagiário 04).*

Este trecho ocorreu na primeira intervenção, e ilustra um comportamento diferenciado de Leornardo, em relação ao semestre anterior. Este fato não se deu apenas nesta intervenção, mas em todas as outras. Ao seu tempo ele guardava os brinquedos, e participava ao seu modo dos momentos de conversa, respeitando/compreendendo os espaços/tempos daquele espaço.

Não queríamos/queremos enquadrar as crianças, mas é cabível destacar que em quaisquer espaços sociais há regras/rotinas, e como temos por base a formação de sujeitos para (con)viver socialmente é relevante destacarmos esses pontos também, pois o fato de a brinquedoteca ser um local onde se preze o lúdico, a brincadeira, o prazer, a liberdade, não a desconsidera de um espaço pedagógico, e onde tenha espaços/tempos definidos.

2. CONCLUSÕES INICIAIS

No desenrolar da pesquisa encontramos no jogo de faz-de-conta possibilidades para que os sujeitos possam interpretar e ressignificar os diferentes objetos/contextos, e o quanto que a criança do estudo no momento da brincadeira fez uso, a partir de suas possibilidades/interesses, dos signos e instrumentos presentes no espaço da pesquisa, e como isso foi um fator potencializar, tanto para o desenvolvimento/conhecimento de si, quanto do mundo/outro, contribuindo de maneira positiva para sua autonomia enquanto sujeito social, e para suas relações socais.

Por esse aspecto, vislumbramos na simbolização, um instrumento de "[...] interpretação da realidade concreta das pessoas [...]" (PADILHA, 2001, p. 14), cujas realidades culturais/simbólicas constituem o

[4] É válido ressaltar que a criança com TGD, a turminha, e os estagiários após a brinquedoteca participavam de um projeto de atividades lúdicas em meio aquático, o que também favoreceu ao estreitamento dos vínculos afetivos com o grupo.

sujeito, estando exatamente nessa capacidade simbólica a oportunidade que temos de interpretar e produzir modos de significações humanas, construídos ao longo dos processos de transformação social e pessoal resultantes dos conflitos socioculturais.

Logo, é de fundamental importância que, para o desenvolvimento dessas crianças, haja um ambiente repleto de possibilidades para que ela possa explorar a si e, também a tudo que envolve o seu entorno. Desta forma, é preciso a promoção de estímulos que favoreçam sua relação interpessoal, sua apropriação cultural, sua capacidade simbólica, pois quando não há um espaço estimulador, a criança ao não simbolizar, não ressiginifcar objetos e situações, poderá acarretar em um não desenvolvimento de uma linguagem mais consolidada para a (re) estruturação de novos significados (SHEUER, 2002).

Em nosso entender este é o caminho para se fomentar em nossos alunos, tenham eles deficiência ou não, a tão sonhada autonomia na/para a vida, visto que para se instituir tal condição, precisamos estimulá-los a pensar criticamente sobre seu contexto, a fim de que eles possam estruturar sua concepção de homem-mundo-**sociedade**.

3. REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe, 1995.

AMY, M. D., **Enfrentando o autismo**: A criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

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.

CHICON, J. F. et al. **O jogo de faz-de-conta e a criança com deficiência intellectual: possiblidades inclusivas a partir do espaço a brinquedoteca.** *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.* 2010. p. 1-12

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994.

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIEL, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1995. p. 68-89.

FALKENBACH, A. P. **O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional**.Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 2. Janeiro, 2010. p. 203-214.

LEONTIEV, A. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moras, 1991. p. 59-76.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994. p. 119-142 .

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VYGOSTIKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens E. Frias. São Paulo: Moras, 1991. p. 77-94.

OLIVEIRA, I. M. **Preconceito e auto-conceito**: identidade e interação na sala de aula. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipicione, 1995.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001.

SÁ, M. G. S. S. **Cartografando Processos Inclusivos na Educação Infantil em buscas de Movimentos Instituintes**. Vitória: UFES, 2008. 214 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SHEUER, C. Distúrbios da linguagem nos transtornos invasivos do desenvolvimento. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Orgs). **Autismo e educação**: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. **Vygotsky:** Uma Síntese. Tradução de Cecília C. Bartalotti. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VICTOR, S L. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com a síndrome de Down**. 2002.
Disponível em:
http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=42:aspectos-presentes-na-brincadeira-de-faz-de-conta-da-crianca-com-sindrome-de-down&catid=5:educacao-especial&Itemid=16.
Acesso: 13 set. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. COLE, M. et al (Org.) Trad. Por José Cipolla Neto,

Luís Silveria Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desporto
Av. Fernando Ferrari, 514
Campus Universitário
Goiabeiras – Vitória – ES
CEP:29075810

Contato: *zelindasiquara@gmail.com*

Acad. Zelinda Orlandi Siquara - CEFD/UFES

O material necessário para a comunicação oral é um aparelho multimídia (data-show).