



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

RENATA FERREIRA DE FREITAS

**AUTISMO E LUDICIDADE: POSSIBILIDADES DE
INTERAÇÃO SOCIAL EM SITUAÇÕES DE BRINCADEIRA
NO CONTEXTO ESCOLAR**

Salvador

2011

RENATA FERREIRA DE FREITAS

**AUTISMO E LUDICIDADE: POSSIBILIDADES DE
INTERAÇÃO SOCIAL EM SITUAÇÕES DE BRINCADEIRA
NO CONTEXTO ESCOLAR**

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção da Graduação em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr^a. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão.

Salvador

2011

RENATA FERREIRA DE FREITAS

**AUTISMO E LUDICIDADE: POSSIBILIDADES DE
INTERAÇÃO SOCIAL EM SITUAÇÕES DE BRINCADEIRA
NO CONTEXTO ESCOLAR**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em ____ de dezembro de 2011

Comissão Examinadora:

Professora Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Professora examinadora:
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Professora examinadora:
Universidade Federal da Bahia -UFBA

Salvador
2011

A

Deus, meu senhor, por ter me concedido sabedoria para aprender.

Família, minha base, por me auxiliar no aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me ajudado durante todo o momento desta trajetória me dando força e coragem nos momentos de dificuldades.

Agradeço a minha mãe querida, pelos ensinamentos e incentivo para os estudos desde a infância.

À minha orientadora, Professora Nelma Sandes Galvão, por me apoiar como sua orientanda, pelos ensinamentos e dedicação.

A todos os meus professores com quem eu tive a oportunidade de estudar durante todos esses anos na Faculdade de Educação.

À equipe da escola em que foi realizada a pesquisa de campo, por entender a importância desta pesquisa e me ajudar na construção da mesma.

À todos que acreditaram em mim e contribuíram para a minha formação.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como a interação social influencia no desenvolvimento da criança autista através do estudo da ludicidade no contexto escolar. O conhecimento sobre essa temática no período da infância é importante, por ser esta a fase da vida mais relevante para o desenvolvimento humano, principalmente, quando se refere aos benefícios que a ludicidade pode trazer para o aprendizado da criança. Atualmente, existe uma discussão entre os teóricos sobre a relação da criança autista com a brincadeira, e o que essa relação pode influenciar no desenvolvimento da criança com transtorno invasivo de desenvolvimento. Como opção metodológica foi adotada a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para isso, foram utilizados como instrumentos de análise um roteiro de observação e um roteiro de entrevista, integrando também, a observação do cotidiano escolar do sujeito da pesquisa assim como seu histórico desde o primeiro ano na escola. Através da análise do caso estudado pode-se concluir que a ludicidade influencia de forma positiva no desenvolvimento da criança com autismo, possibilitando a mesma interagir a partir do momento que começa estabelecer novas relações.

Palavras-chave: criança; autismo; interação social; ludicidade.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. O AUTISMO E A ESCOLARIZAÇÃO	11
2.1 CAUSAS	13
2.2 CARACTERÍSTICAS	14
2.3 ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA AUTISTA	17
3. INTERAÇÃO SOCIAL E A LUDICIDADE	23
3.1 LUDICIDADE	26
3.2 LUDICIDADE FAVORECENDO A INTERAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA	29
4. CONTEXTUALIZANDO A PRÁTICA ESCOLAR COM A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
4.1 DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO	33
4.2 DESCRIÇÃO DO CASO	34
5. CONCLUSÃO	41
REFERÊNCIAS	43
ANEXOS	46

INTRODUÇÃO

O estudo da interação social nos momentos da ludicidade e suas implicações no desenvolvimento da criança com autismo vêm crescendo consideravelmente nas áreas da Pedagogia e Psicologia. Contudo, ainda existem algumas questões que necessitam ser discutidas, em virtude de algumas teorias se contradizerem com a prática vivenciada, principalmente, em sala de aula. Sendo assim, esta pesquisa tem como tema a criança autista na escola, originado da experiência que a autora desta monografia viveu como professora de uma criança autista.

O autismo é considerado um transtorno global do desenvolvimento, que pode levar a alterações no comportamento de crianças a partir da faixa etária entre os dois e três anos de idade. Os traços autistas podem estar presentes já no primeiro ano de vida, momento este em que a criança aparenta ser um bebê muito calmo e alegre, quando se encontra sozinho.

As características que determinam uma criança ser autista está relacionada com um comprometimento qualitativo na interação social, comunicação e na manifestação de interesses restritos, podendo assim apresentar de formas suaves a graus severos, associados às outras síndromes. A origem do autismo, de acordo com alguns estudos, pode estar relacionada a anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida, ou seja, sua origem pode ser genética. (SCHWARTZMAN; ASSUMPCÃO, 1995)

Além disso, existem os fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto, que podem ser considerados como causas, demonstrando assim que as mesmas não são totalmente conhecidas. Não existe desta forma, uma intervenção única ou tratamento que funcione para todo autista, mas o que é defendido por muitos especialistas, é a participação intensa e estreita colaboração da família e daqueles que estão envolvidos no processo educativo, como é o caso dos professores.

Ultimamente o número de crianças diagnosticadas com autismo vem crescendo, devido ao fato das famílias que possuem criança com transtorno invasivo de desenvolvimento reconhecerem que quanto mais cedo essas crianças são acompanhadas melhor será seu desenvolvimento. Por isso, o autismo que era considerado como um fenômeno raro passou para um caso comum encontrado em muitas famílias.

O autismo, portanto, intriga e angustia as famílias nas quais se impõe, pois a criança com autismo, geralmente, tem uma aparência harmoniosa e ao mesmo tempo um perfil que contaria as regras de desenvolvimento, com bom funcionamento em algumas áreas enquanto outras se encontram bastante comprometidas.

Neste caso, a brincadeira pode ser considerada como um mecanismo facilitador, para que a criança com autismo estabeleça a interação social com seus colegas e adultos. Sendo assim, o brincar pode ser visto como uma esfera inerente à infância e fundamental para o desenvolvimento da criança, tendo em vista seu papel de favorecer também a transformação de modos de funcionamento de crianças autistas.

E por toda criança gostar de brincar com professores, pais e outros familiares, sentindo-se prestigiada em poder viver e descobrir experiências, foi percebido que o autista têm prazer no que está fazendo. Para o adulto estabelecer a comunicação, é necessário imitá-la, acompanhando-a na forma de se expressar. E essa forma de se comunicar com crianças autistas pode ser desenvolvida, entre outros aspectos, a partir das interações sociais estabelecidas no momento da brincadeira, possibilitando assim a mesma construir conhecimentos por meio das experiências vivenciadas neste instante.

Portanto, este trabalho pode ser considerado importante pelo fato do mesmo discutir entre outros assuntos, como a ludicidade pode favorecer a interação social da criança autista no ambiente escolar, relacionando a ação do professor não apenas na forma como a criança aprende, mas também como mediador dessa interação.

Devido à relevância de se estudar a interação social de crianças autistas, este trabalho tem como questão norteadora: como se configura a ludicidade como mediadora nas interações sociais de crianças autistas, no contexto escolar, tendo a brincadeira como centralidade pedagógica na educação infantil? O tema foi recortado para educação infantil, pelo fato dessa etapa ser considerada importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, principalmente, as crianças com autismo. De acordo com a legislação brasileira a educação infantil é a “primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.” (BRASIL, 2009, p. 18)

Portanto, nesta etapa a criança se desenvolve em diferentes aspectos desde que haja a colaboração conjunta da família, escola e comunidade. Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa é compreender como a ludicidade interfere na interação social de crianças autistas no contexto escolar. Para tal, foram construídos os seguintes objetivos específicos: perceber como a criança autista desenvolve a interação social; analisar como a criança autista interage nas atividades lúdicas; estudar como a criança autista está inserida no contexto escolar.

Este trabalho foi organizado em três capítulos com a seguinte distribuição:

No primeiro capítulo foi tratado o autismo e a relação da criança autista no contexto escolar. Para isso, foram abordados conceito, causas e características do autismo com o intuito de explicar a condição de uma criança com autismo. Em seguida, foi discutida a escolarização da criança autista desde o século XIX, e seus avanços até os tempos atuais, incluindo desta forma alguns métodos de ensino utilizados para a escolarização do aluno autista.

No segundo capítulo foi abordada a interação social e a ludicidade, mostrando assim os resultados dessa relação com a criança autista. Na interação social a discussão ocorreu através do seu conceito e as concepções de alguns autores, dentre eles Vygotsky (2009), sobre as formas de interação da criança com o meio. Já quanto à ludicidade são discutidos aspectos que envolvem a brincadeira como um elemento que facilita a interação de crianças com autismo, principalmente, os jogos de faz-de-conta, capazes de favorecer o desenvolvimento da criança através das manifestações lúdicas.

No terceiro capítulo, foi discutida a metodologia deste trabalho que teve como estratégia de pesquisa, o estudo de caso. Além disso, esta pesquisa qualitativa apresenta alguns instrumentos como a observação e entrevista, que contribuíram para compor os dados vistos anteriormente apenas de forma teórica. Para concluir este capítulo foram apresentadas e analisadas as informações coletadas através da observação do aluno neste ano e também o relato de professoras que o acompanharam nos dois anos anteriores.

O trabalho foi finalizado a partir de uma reflexão sobre a relação existente entre as interações sociais e a ludicidade. Através dos dados obtidos na observação puderam-se constatar os benefícios dessa relação para o desenvolvimento da criança autista. Um desses benefícios foi à relação das atividades propostas pelas professoras no decorrer de suas aulas, nas quais as mesmas incluíam o aluno nas brincadeiras e atividades coletivas, com o intuito da criança interagir com o outro.

Portanto, a pesquisa contribuiu para a compreensão do desenvolvimento da criança autista diante das relações sociais estabelecida pela mesma através da brincadeira. Além disso, mostrou a importância da inclusão dos autistas na rede regular de ensino, pois assim tanto os alunos com transtorno invasivo de desenvolvimento quanto aqueles que não possuem o autismo podem não só interagir, mas aprender reciprocamente.

2. O AUTISMO E A ESCOLARIZAÇÃO

De acordo com a classificação dos transtornos mentais da Associação Americana de Psiquiatria e do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- IV*¹ (DSM-IV), o termo autismo é atribuído a um transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo progresso atípico de forma acentuada na interação social, comunicação e pela presença de um conjunto de tarefas realizadas limitadamente, como por exemplo, as atividades motoras repetitivas. Os comprometimentos nessas áreas podem ser presenciados, anteriormente aos três anos de idade, etapa da vida que os pais de uma forma geral, já conseguem perceber algumas ações sendo efetuadas de modo restrito, preocupando assim com as atitudes comportamentais da criança e conseqüentemente com o seu desenvolvimento.

O autismo foi descrito pela primeira vez por Leo Kanner, em 1943, e para compor os seus dados foi necessário uma pesquisa realizada com onze crianças, na qual eram acompanhadas e observadas as características que possuíam em comum, dentre elas destacaram-se: uma incapacidade de interagir com outras pessoas, dificuldades em se expressar oralmente e uma preocupação obsessiva por aquilo que não se pode modificar. Portanto, esse conjunto de características demonstrado por Kanner foi denominado de autismo infantil precoce (BAPTISTA, BOSA, 2002; KLIN, 2006).

Na década dos anos 50 e 60 do século passado, aconteceram muitas discussões sobre o autismo e sua etiologia, dentre essas discussões acreditava-se que o autismo poderia ser causado por aqueles pais que não agiam de forma responsável com seus filhos. Essa idéia não foi perdurada por muito tempo, porém em algumas partes da Europa e América Latina ainda pode ser encontrada. Já no início dos anos 60, várias evidências foram surgindo a respeito do autismo, comprovando que era um transtorno cerebral presente desde a infância, podendo também ser encontrado em qualquer país ou até mesmo grupos socioeconômicos e étnico-raciais.

Em 1978, aconteceu um marco em sua classificação quando Michael Rutter propôs definir o autismo fundamentado nos seguintes critérios: atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; dificuldades na comunicação; e comportamentos diferenciados, como por exemplo, os movimentos fixos. A explicação do autor e o aumento no número de trabalhos sobre autismo influenciaram a definição no DSM-III, em 1980, quando pela primeira vez o autismo foi compreendido em uma nova classe de transtornos, denominado de

¹ Manual de diagnóstico e estatística das desordens mentais

transtornos invasivos do desenvolvimento (TIDs). Este termo foi escolhido para retratar o fato de que múltiplas áreas de funcionamento são afetadas no autismo e nas condições a ele relacionadas. A palavra TID foi ganhando consistência no período do DSM-III-R, tanto que sua adoção na décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) foi logo aceita. (KLIN, 2006) ².

Por muitas décadas o diagnóstico e subclassificações do autismo estiveram sob o rótulo de “esquizofrenia infantil”. Entretanto, segundo Rutter (1985 apud BOSA, 2000), já havia nos anos 70, um reconhecimento de que seria necessário distinguir-se entre as severas desordens mentais, surgidas na infância, e as psicoses.

Diferentes sistemas diagnósticos têm baseado seus critérios em problemas apresentados em três domínios chamados de tríade de prejuízos, estes observados por Kanner da seguinte forma: prejuízo qualitativo na interação social; prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não-verbal, e no brincar imaginativo; e, comportamento e interesses restritivos e repetitivos. A partir de estudos epidemiológicos foram obtidas taxas de prevalência que variam de aproximadamente 2-3 até 16 em cada 10.000 crianças. Sua prevalência é quatro vezes maior em meninos do que em meninas e existem algumas evidências de que as meninas tendem a ser mais severamente afetadas. Entretanto, isso pode ser devido à tendência de meninas com autismo apresentarem QI mais baixo do que os meninos. No Brasil, apesar de não haver dados estatísticos, calcula-se que existam, aproximadamente, 600 mil pessoas afetadas pela síndrome do autismo (Associação Brasileira de Autismo, 1997), se for considerado somente a forma típica da síndrome. (BAPTISTA, BOSA, 2002).

Os novos critérios potenciais para o autismo, de acordo com o DSM-IV, bem como as várias condições candidatas a serem incluídas na categoria TID, foram avaliados em um estudo internacional, multicêntrico, que incluiu mais de 1.000 casos avaliados por mais de 100 avaliadores clínicos. Os sistemas de classificação do DSM-IV e da CID-10 foram se tornando equivalentes para evitar uma possível confusão entre pesquisadores clínicos que trabalham em diferentes partes do mundo guiados por um ou por outro sistema nosológico.

Portanto, as crianças diagnosticadas com autismo geralmente apresentam estereotípias gestuais, uma precisão impreterível de manter imutável o espaço em que se vive, mesmo

² Neste trabalho monográfico a palavra Autismo e a expressão Transtorno Invasivo de Desenvolvimento serão utilizadas de forma concomitante.

ainda que dêem indício de uma memória freqüentemente notável. Em contraste com esse quadro mostram em seu aspecto exterior, um rosto inteligente e uma aparência física normal.

2.1 CAUSAS

Nos anos 40 e 50 do século XX, acreditava-se que a causa do autismo consistia nos problemas de interação da criança com os pais, em especial as mães, por não saberem dar respostas afetivas aos seus filhos. A partir dos anos 60, a investigação científica, baseada sobretudo em estudos de casos de gêmeos e nas doenças genéticas associadas ao autismo (X Frágil, esclerose tuberosa, fenilcetonúria, neurofibromatose, diversas anomalias cromossômicas) mostrou a existência de um fator genético multifatorial e de diversas causas orgânicas relacionadas com o seu primeiro princípio determinante.

Nos dias atuais existe um substrato orgânico para o autismo infantil, que se contrapõe às afirmações anteriores, que indicavam para uma etiologia privativamente psicogênica. De acordo com os aspectos anatômicos do sistema nervoso central (SCN), tanto no cerebelo quanto no sistema límbico tem sido observadas algumas alterações estruturais que se devem a situações consideradas prematuras, em torno da trigésima semana de gestação, e que poderiam possuir relação com os achados clínicos. Porém, os estudos que aconteceram há pouco tempo, indicam que os autistas exibem organização minicolunar cerebral anormal. (GADIA, 2006)

No estudo de neuroimagem, foi exposto que mais de 80% dos autistas apresentaram alguma anormalidade anatômica no cerebelo. Já quanto aos aspectos neuroquímicos envolvidos nos autistas, foi observado um aumento considerável dos níveis de serotonina nas plaquetas. Esse achado compõe, portanto, motivo para diversos estudos que relacionam serotonina, neurodesenvolvimento e autismo.

Quanto aos aspectos neurofisiológicos podem ser elucidados pela descoberta de eletrencefalogramas (EEGs) anormais com uma freqüência que varia de 13 a 83% dos casos. Sendo assim, esses estudos com vídeo-EEG em autistas demonstraram modificações, mesmo naqueles que nunca apresentaram crises epiléticas. (GADIA, 2006)

Os estudos genéticos manifestam um enorme risco do reaparecimento de autismo em aproximadamente 3 a 8%, nas famílias que existe a presença de uma criança autista.

Atualmente, sabe-se que o autismo é um transtorno genético, com certo grau de dificuldade, que necessita de maiores esclarecimentos.

Desta forma, o diagnóstico de autismo requer uma avaliação clínica cuidadosa que inclui avaliação de linguagem e neuropsicológica, bem como exames complementares como, por exemplo, estudos de cromossomos incluindo DNA para X-frágil e estudos de neuroimagem ou neurofisiologia. Quando empregados de forma correta podem ser indispensáveis em casos específicos, para consentir a identificação de subgrupos mais homogêneos, de acordo com o fenótipo comportamental e a etiologia. Somente assim, será possível obter uma compreensão desses distúrbios e determinar intervenções e prognósticos mais específicos.

2.2 CARACTERÍSTICAS

As características diagnósticas do autismo têm por objetivo o desenvolvimento acentuado anormal da interação e comunicação social e movimentos repetitivos. Os déficits na área social e problemas de comunicação são úteis para diferenciá-lo de outras deficiências, porém o conceito de como um indivíduo com autismo compreende o mundo e aprende sobre ele é indeterminado.

Muitas das características que se pode encontrar do autismo são vistas em outros transtornos do desenvolvimento, tais como deficiência mental, transtornos de aprendizagem e na linguagem. Algumas são observadas em determinadas condições psiquiátricas, como o transtorno obsessivo-compulsivo, personalidade esquizóide, e transtornos de ansiedade. Muitas delas são também vistas em crianças com crescimento normal, porém o que diferencia o autismo é o número, a gravidade, a combinação e a interação de problemas, resultando assim em deficiências funcionais significativas.

Segundo as normas norte americanas (DSMI-IV), é necessário que a pessoa apresente seis ou mais itens que serão abordados a seguir, dentre esses itens devem conter pelo menos dois do grupo 1, um do grupo 2 e um do grupo 3. Alguns autores costumam chamar as áreas afetadas de tríade autista, pois envolve a socialização, comunicação e comportamentos focalizados e repetitivos.

De acordo com Gadia (2006 apud ROTTA, OHLWEILERL, RIESGO, 2006), no primeiro grupo denominado de prejuízos na interação social destaca-se:

- Dificuldade de se comunicar através de gestos e expressão facial e corporal;
- Não faz amizades facilmente;
- Não tenta compartilhar suas emoções;
- Falta de reciprocidade social ou emocional;

No segundo grupo denominado de prejuízos na comunicação destaca-se:

- Atraso ou falta de linguagem falada;
- Aqueles que falam, apresentam dificuldade muito grande em iniciar ou manter uma conversa;
- Uso estereotipado e repetitivo da linguagem;
- Falta de jogos de imitação.

No terceiro grupo chamado de comportamento focalizado e repetitivo podem ser encontrados os seguintes itens:

- Uma preocupação perseverante com um ou mais padrões estereotipados (Ex.: não misturar alimentos no prato);
- Assumir de forma inflexível rotinas ou rituais;
- Maneirismos motores estereotipados (agitar ou torcer as mãos);
- Uma preocupação obstinada com partes de objetos, em vez do todo.

Nos aspectos cognitivos as crianças autistas sentem dificuldade em generalizar, pois até podem saber o que fazer e agir numa determinada situação, contudo são incapazes de usar essas experiências quando uma nova situação surge. Essa capacidade de generalização estende-se a todas as áreas da vida diária, em níveis de dificuldades acentuados.

Ritvo (1976 apud SCHWARTZMAN, JÚNIOR, 1995) foi um dos primeiros autores que considerou a síndrome do autismo como uma falta de ordem do desenvolvimento, causada por uma patologia do sistema nervoso central. Desta forma, os autistas se destacam pela dificuldade em estabelecer laços afetivos ou comportamentos de apego, especialmente nos primeiros cinco anos de vida, não iniciando comportamentos voluntários de contato. Após essa idade os déficits sociais serão menos evidentes, persistindo assim problemas no envolvimento em jogos coletivos, ou seja, as características fundamentais no plano social, serão a inexistência de condutas de afeição, de participação e reciprocidade social.

Alguns autores defendem que na criança autista está ausente a série de ações que a criança que não possui autismo utiliza para captar a atenção de outros, ou seja, a linguagem corporal estaria, geralmente, ausente. Por outro lado, os indivíduos autistas tanto podem ser

hiperativos como apáticos, sendo que os indivíduos ativos podem realizar atividades repetitivas, mas desprovidas de sentido, tais como subir e descer escadas.

Quanto à linguagem das crianças autistas, Kanner (1943, apud SCHWARTZMAN, ASSUMPCÃO, 1995) definia como uma característica de auto suficiência, sem valor semântico ou caráter de comunicação. Portanto, não haveria diferença entre aquelas que falavam e aquelas que apresentavam mutismo, uma ausência de linguagem. Nesse sentido, pode-se concluir que o autismo se configuraria como algo capaz de impedir o desenvolvimento da linguagem.

A perda lingüística no autismo envolve problemas de comunicação não-verbal, simbólicos, de fala, e pragmáticos, ou seja, fundamentado no estudo de fatos. Existem falhas em habilidades que precedem a linguagem como o balbucio, a imitação, o uso significativo de objetos e o jogo simbólico. Uma pesquisa exposta por Rapin (1996 apud LAMPREIA, 2004) separou autistas de não-autistas através de jogos de faz de conta, considerando assim que o jogo simbólico realizado na investigação é um bom marcador do autismo, podendo ajudar como referência no diagnóstico de crianças autistas com retardo cognitivo.

Desta forma pode-se concluir sobre o prejuízo lingüístico que o isolamento social é uma dedução a partir de problemas cognitivos e comunicativos, consistindo assim o dano social em dificuldades no uso da comunicação verbal e não-verbal e mostrando que a falha na linguagem não se deve ao retraimento social, pois o problema simbólico é anterior ao social. Portanto, segundo as pesquisas a linguagem da criança autista é ausente de significados e caminha ao lado de uma comunicação gestual limitada, precisando sempre do outro para obter o que deseja.

Por último, nos aspectos sociais, os autistas possuem uma incapacidade de desenvolver relações interpessoais. A dificuldade de sociabilização faz com que os autistas não tenham consciência da outra pessoa, sendo responsável, em muitos casos, pela falta ou diminuição da capacidade de imitar, que é um dos pré-requisitos cruciais para o aprendizado, e também pela dificuldade de compreender os fatos a partir da perspectiva do outro. Assim, a interação social do indivíduo autista é seriamente prejudicada pela limitação ou deficiência na sua capacidade de se relacionar com outras pessoas, ou seja, o indivíduo autista apresenta um prejuízo na capacidade de criar um significado para a interação social e conseqüentemente para participar dela.

Portanto, o estudo das características da criança autista retrata diferentes aspectos, porém neste trabalho será enfatizado os aspectos referentes à interação social, por ter sido este o objetivo de investigação recortado por esta pesquisa.

2.3 ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA AUTISTA

A educação de pessoas com deficiência surgiu com caráter assistencialista e terapêutico pelo fato de existir uma preocupação excessiva por parte dos religiosos no continente europeu. As primeiras ações que iniciaram a educação de pessoas com deficiência emergiram na França, na qual foram estabelecidas as primeiras instituições voltadas para determinadas deficiências dentre elas: surdos, mudos e cegos.

No Brasil, em 1854 foi criada a primeira escola especial chamada de Imperial Instituto de Meninos Cegos, três anos depois foi fundado o Instituto Imperial de Educação de surdos, ambos difundiam um modelo de escola residencial que deveria ser adotada por todo país, sob influência da Europa. No início do século XX, a educação especial passou a ter uma perspectiva médica e clínica com o método criado pela médica italiana Maria Montessori que consistia seus estudos em crianças com deficiência mental. Já em meados deste mesmo século foram fundadas a Pestalozzi e as APAES com o objetivo de estabelecer programas de reabilitação e educação especial. (BRUNO, 2006)

Sendo assim, esse avanço nas questões relacionadas à deficiência possibilitou oportunidades na área educacional e social, favorecendo a criação de serviços de educação especial. Em 1948, a Declaração de Direitos Humanos passou a garantir o direito de todos à educação pública, tornando possível desta forma à integração de pessoas com deficiência. Na década de 80, com o movimento nacional que defendia os direitos das pessoas com deficiência, e pregava a mudança do modelo educacional segregado para a integração de pessoas com deficiência na escola, trabalho e comunidade, as escolas comuns passaram também a educar as crianças com deficiência.

A partir daí, surge uma política nacional de educação, ancorada na Lei Nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que se entendia por educação especial uma modalidade escolar capaz de oferecer de forma preferencial na rede regular de ensino, uma educação para os educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996). A lei recomendava então, integrar no sistema geral de ensino, a educação de excepcionais, como eram chamadas na época as pessoas com deficiências.

Com a determinação da LDB, o conceito sobre inclusão escolar passou a ser bastante discutido entre os estudiosos. De acordo com Sanches e Teodoro (2006) inclusão escolar é um processo educacional que obedece a uma ordem gradual e interativa, respeitando às singularidades de cada ser humano, oferecendo respostas às suas necessidades individuais. A perspectiva da inclusão é compreender o aluno como um ser incomparável, individual e social, que tem sua história de vida, constituindo-se então em um ser histórico diferente.

O princípio fundamental que rege as escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem de forma coletiva, independentemente de apresentar dificuldades e diferenças. Estas escolas devem então, reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos alunos, se adequando assim aos ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todos aqueles incluídos na escola. E para ocorrer um equilíbrio é preciso um currículo adequado, boa organização escolar, estratégias pedagógicas, utilização de recursos e diálogo com as comunidades. É necessário, portanto, um conjunto de serviços que correspondam às expectativas das necessidades especiais dentro da escola.

(...) a educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social. (BRUNO, 2006, p.14)

A LDB, no seu capítulo V, Da Educação Especial, parágrafo 3º, determina que: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 54, III, afirma que: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990)

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), possui dentre os seus objetivos o papel de oferecer um atendimento educacional especializado que é um novo modelo de compreender a Educação Especial, sendo sustentada de forma legal. Esse atendimento foi criado para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e o que é preciso ser feito para que possam ultrapassar as imposições da deficiência.

As atividades realizadas em uma sala de aula comum são diferentes daquelas desenvolvidas pelo atendimento educacional especializado (AEE), pois o mesmo identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos possibilitando a acessibilidade dos alunos,

considerando assim suas necessidades específicas. Esse atendimento também disponibiliza programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Porém, para que o processo de escolarização obtenha sucesso é necessário que o atendimento se articule com a proposta pedagógica do ensino comum. (MANTOAN, BATISTA, 2007)

A educação infantil é o princípio para a inclusão escolar, pois é onde se desenvolvem os fundamentos necessários para a formação do conhecimento e o desenvolvimento global da criança. Nesse momento, o lúdico, o acesso às formas variadas de comunicação, os estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, e a convivência com o que é diferente favorece as relações interpessoais, respeitando e valorizando a criança. Desde quando a criança nasce até os três anos de idade, o (AEE) é representado por meio de trabalhos de mediação prematura que tem como objetivo aperfeiçoar o processo de desenvolvimento e aprendizagem com os serviços de saúde e assistência social.

Portanto, em todas as etapas da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado com a finalidade de apoiar o desenvolvimento dos alunos. O sistema de ensino então tem a obrigação de oferecer o serviço no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou qualquer centro que tenha habilitação para realizar um serviço educacional especializado.

Sendo assim, a escola comum e o Atendimento Educacional Especializado, precisam acontecer simultaneamente, pois um melhora o desenvolvimento do outro e em tempo algum esse benefício deverá caminhar de forma linear e seqüencial, como se pensava anteriormente.

Os estudos sobre inclusão de crianças autistas na rede comum de ensino podem ser considerados escassos, devido o fato de existir poucas crianças incluídas. Isso se deve, em grande parte, à falta de preparo de escolas e professores para atender à necessidade da inclusão. Uma pesquisa exploratória sobre as expectativas dos professores diante da possibilidade de inclusão de alunos com autismo em suas classes demonstrou que os professores revelaram uma tendência a concentrar suas preocupações em fatores pessoais como, por exemplo, medo e ansiedade, do que à criança em si. Os educadores, portanto, manifestaram esses temores, pelo fato de não saberem como lidar com a agressividade dos alunos, entendendo assim de forma errada que este aspecto é uma característica universal para todos os autistas. (BOSA, 2009)

Segundo Batista (2002 apud BOSA, CAMARGO, 2009) o trabalho realizado nas escolas que possibilita a integração é capaz de transformar as limitações existentes em um

desafio para todos os envolvidos, através de uma posição que confie na capacidade do aluno em mudar nas situações de comparação. Alguns estudos demonstraram que quando o professor está envolvido com o processo de inclusão, as crianças autistas passam a obter importantes ganhos em seu desenvolvimento, como por exemplo, melhoria na concentração das atividades propostas, boa relação com os colegas e um comportamento satisfatório ao atender as ordens.

Existem alguns métodos de ensino para a escolarização do aluno autista dentre eles pode-se destacar o *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (TEACCH), projeto desenvolvido na década de sessenta nos Estados Unidos, para suprir a exigência das pessoas quanto a um atendimento educacional para crianças com autismo, algo inexistente na época. A partir dessa situação foram iniciados alguns testes que comprovaram dificuldades na aprendizagem e na forma das crianças autistas se comunicarem. Sendo assim, o TEACCH surge com o objetivo de responder às necessidades das pessoas com autismo, utilizando para isso métodos disponíveis.

A organização do ambiente e também as tarefas realizadas por cada aluno possibilita de acordo com o TEACCH, a criança autista desenvolver suas habilidades com a ajuda do professor, mas podendo do mesmo modo se tornar independente. Desta forma as estratégias de trabalho e atendimento têm como objetivos “propiciar um desenvolvimento adequado e compatível com as pontecialidades de cada indivíduo e com sua faixa etária; funcionalidade; independência; e integração das prioridades da família com a prática terapêutica.” (LEWIS; LEON, 1995 apud SCHWARTZMAN; ASSUMPCÃO,1995)

As estratégias citadas são indicadas para cada criança de forma individual, pois nem todas necessitarão utilizá-las. Por esse motivo, é preciso uma avaliação e plano terapêutico realizados anteriormente para que possa assim contribuir com o trabalho educacional realizado com os alunos autistas. Atualmente este método vem progredindo através de pesquisas, e conseqüentemente, colaborando para o avanço não só educacional da pessoa autista, mas também para o seu desenvolvimento fora do contexto escolar.

O *Applied Behavioral Analysis* (ABA) é um método que procura verificar a associação existente entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem através da observação, análise e explicação do fato estudado. O objetivo, portanto, desse programa é tornar sua metodologia mais compreensível e de fácil acesso tanto para pais quanto para professores ou qualquer pessoa que tenha contato com crianças autistas.

O programa foi idealizado por uma mãe no intuito de que qualquer pessoa que se relacione com uma criança autista possa saber lidar com elas de uma forma diferente. Neste planejamento são contemplados dois grupos de pessoas: as famílias ou professores que não tem a possibilidade de favorecer o autista, um psicólogo com especialidade em ABA; e as famílias e professores que já utilizam o ABA, mas necessitam de um meio para tornar o programa com o custo mais barato e assim qualificar novos professores com esse método de ensino.

Quanto à metodologia, técnicas e currículo do programa verifica-se que:

[...] A sessão de ABA normalmente é individual, em situação de um-para-um, e a maioria das intervenções precoces seguem uma agenda de ensino em período integral – algo entre 30 a 40 horas semanais. O programa é não aversivo – rejeita punições, concentrando-se na premiação do comportamento desejado. O currículo a ser efetivamente seguido depende de cada criança em particular, mas geralmente é amplo; cobrindo as habilidades acadêmicas, de linguagem, sociais, de cuidados pessoais, motoras e de brincar. O intenso envolvimento da família no programa é uma grande contribuição para o seu sucesso. (LEAR, 2004, p. 11)

Nesse sentido, a meta do ensino prevê que o aprendizado da criança autista seja realizado em sessões individuais tanto em casa quanto na escola. A partir daí, o autista poderá ter um contato com outras crianças em grupos maiores, podendo assim compreender conceitos e linguagens que não poderiam ser ensinados nas aulas individuais. Desta forma seu ensino está baseado inicialmente em instruções intensivas e organizadas, nas quais as crianças autistas não aprendem no coletivo e sim no individual.

O método, portanto, depende do desenvolvimento de cada criança e seu avanço nas áreas contempladas em seu currículo como linguagem, social, cuidados pessoais, motoras e brincadeira, e também da ajuda familiar para alcançar um resultado feliz.

Além desses dois métodos citados anteriormente existe também o Programa Currículo Funcional Natural que auxilia o processo de inclusão da criança autista nas escolas que possuem o ensino regular. A palavra funcional quer dizer que todas as habilidades ensinadas sejam capazes de produzir uma função na vida das pessoas que as permitam obterem sucesso em seu meio. Já a palavra natural se refere às técnicas de ensino que procuram enfatizar o ambiente e os procedimentos para ensinar, tornando-os mais próximos da realidade.

O Centro Ann Sullivan do Peru (CASP) desenvolve esse programa desde o momento em que a criança nasce até a etapa da vida adulta, incluindo assim pessoas que exercem habilidades diferenciadas em ambientes sociais neste caso na casa, comunidade, escola e trabalho.

O desenvolvimento de um Currículo Funcional Natural (CFN) para pessoas com necessidades educacionais especiais fundamenta-se numa filosofia de educação que determina a forma e o conteúdo de um currículo adequado às características individuais. Requer uma metodologia instrucional que enfatiza a aplicação do conhecimento e habilidades em contexto real. (MIURA, 2008 apud GIARDINETTO 2009)

Neste sentido o Currículo Funcional Natural possibilita o aluno a se apropriar de práticas educacionais que o torne mais independente em sua produção diária. E conseqüentemente através da produção, o aluno torna-se mais feliz em áreas da vida como a comunidade e familiar, podendo assim interagir e fazer parte desse contexto.

Atualmente, há alguns programas educacionais que tem adotado o modelo do Currículo Funcional Natural do CASP. Nos países exteriores pode-se destacar o Centro Le BlancMayo na Espanha e o Centro Ann Sullivan na Guatemala. Já no Brasil o Centro Ann Sullivan pode ser encontrado nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, portanto, em todos esses países o Currículo Funcional Natural trabalha no intuito de beneficiar os alunos autistas em seu processo de inclusão.

Além dos métodos que favorecem o progresso das crianças autistas, as mesmas necessitam ter a oportunidade de conviver com outras crianças da mesma faixa etária para assim possibilitar o estímulo das suas capacidades interativas, impedindo desta forma o isolamento contínuo. Logo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oferecer oportunidades para os contatos sociais, favorecendo não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na proporção em que estas convivem e conseqüentemente aprendem com as diferenças.

Atualmente, para que a inclusão ocorra efetivamente é necessário ser abandonada à prática pedagógica criada para manter as aparências, não atribuindo mais o fracasso e a incapacidade de acompanhar o ensino comum para as crianças com deficiência. A escola, portanto terá que reconhecer seu importante papel na capacidade de produzir a diferença na sala de aula e construir o ensino com o aluno através de novos saberes e não ficar limitado às práticas antigas como submeter o educando ao conhecimento pronto.

Em suma, o Brasil está começando a trabalhar a questão do autismo de uma forma diferente, acreditando que para ocorrer à estimulação da criança autista é preciso a união entre a família e a escola. E os profissionais que compõem a mesma necessitam trabalhar de uma

forma específica para cada criança, pois todos possuem suas particularidades e merecem serem atendidos plenamente.

3. INTERAÇÃO SOCIAL E LUDICIDADE

O termo interação social indica uma reunião de duas ou mais pessoas que dependem uma das outras, e as suas relações são capazes de produzir alterações tanto nos indivíduos quanto no contexto do desenvolvimento que a interação está inserida. (WATZLAWICK, BEAVIN & JACKSON, 1967 apud PASSERINO & SANTAROSA, 2007).

Para Vygotsky (1998 apud PASSERINO & SANTAROSA, 2007, p.55) a interação social é considerada como

[...] o motor do desenvolvimento cognitivo humano, sendo este último resultado de processos de mediação simbólica que acontecem na criação e uso de signos dentro do contexto de interação social de forma intencional e voluntária por parte dos sujeitos. Assim, o símbolo ou signo, na teoria sócio-histórica, representa um objeto, físico ou não, cujo significado foi constituído pela sociedade e tem por função ser mediador da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo.

A concepção de Vygotsky tem como origem a dimensão sócio histórica do psiquismo na qual, o pensamento é construído aos poucos, buscando assim entender o desenvolvimento humano a partir da história. O objetivo desta teoria é dar características aos aspectos humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana. Desta forma, o homem pode transformar ao mesmo tempo o seu meio e a si mesmo, possibilitando assim que o seu desenvolvimento possa ocorrer através de trocas, influenciando assim um sobre o outro, de forma contínua.

Segundo a abordagem histórico-cultural, a criança ao nascer passa a interagir com um mundo humano e com o passar do tempo começa a se adequar as finalidades de seu meio cultural. As relações sociais passam a ser constituídas a partir do modo de perceber, representar e atuar sobre o meio, sendo assim desde o momento que a criança nasce ocorre um processo de interação com os adultos que compartilham com ela o seu modo de viver. Existindo, portanto, uma interação ininterrupta entre as condições sócio-culturais e a base biológica do comportamento humano.

Nessa perspectiva, não existe uma seqüência mundial de estágios cognitivos, pois para ocorrer uma definição quanto à formação humana será necessário existir uma interação do indivíduo com o meio. Logo, esta constituição depende do desenvolvimento das funções mentais superiores de cada indivíduo, possibilitando os mesmos tornarem-se independentes. A teoria vygotskyana considera, então, que é preciso observar inicialmente o que a criança consegue realizar sozinha para assim, entender o seu desenvolvimento. Esta concepção, portanto é conceituada de nível de desenvolvimento real, ou seja, capacidade de realizar as atividades sem a ajuda de outro.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), diz respeito à distância entre o que a criança é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que ela realiza em cooperação com os outros integrantes que pertencem ao seu grupo social. Portanto, é na (ZDP) que as funções psicológicas começam a ficar maduras, firmando-se em seu nível de desenvolvimento real, pois para que o processo de amadurecimento ocorra, é preciso à colaboração dos adultos e crianças que possuem mais experiência.

Nas crianças autistas o desenvolvimento é caracterizado por uma falta na interação social e comunicação, pois são consideradas como indivíduos não-comunicativos e não-interativos. Porém, existem pessoas autistas que apresentam comportamentos afiliativos, vocalização em direção ao outro e participação em brincadeiras, comprovando assim que são capazes de responder a interação social.

Os autores Lord, Storoschuk, Rutter e Pickles (1993 apud BOSA, 2002), destacaram o nível global de desenvolvimento e o tipo de contexto na qual a interação ocorre como fatores que podem atingir as crianças autistas e seu modo de interagir. Uma pesquisa que analisou a interferência desses fatores no comportamento sócio comunicativo de crianças autistas na idade pré-escolar verificou que

[...] a capacidade de atenção compartilhada, apesar de não estar completamente ausente no grupo de crianças com autismo, distinguiu esse grupo dos de controle. A frequência de AC foi significativamente mais baixa no grupo com autismo e sua variação dependeu do contexto e do desenvolvimento global da criança. Por exemplo, no contexto em que as mães eram instruídas a, deliberadamente, não interagirem com a criança (porque estavam ocupadas respondendo um questionário), as crianças dos dois grupos de controle (com atraso de desenvolvimento, mas sem autismo, e com desenvolvimento típico, respectivamente) intensificaram a busca pela atenção materna, em contraste com as que apresentavam autismo, as quais permaneceram envolvidas em suas próprias atividades. (BOSA, 1998, apud BOSA, 2002, p.82)

Portanto, de acordo com os estudos a ocorrência de atividade compartilhada foi considerada de forma mais baixa no grupo com a presença de autismo ocorrendo assim uma mudança no desenvolvimento global da criança.

Já na década de 70, Curcio (1978 apud BOSA, 2002) foi um dos primeiros autores que conseguiu provar através de documentos a dificuldade que poderia acontecer na capacidade de atenção compartilhada, em crianças com autismo. Com o passar do tempo, alguns estudos verificaram que os comportamentos comunicativos encontravam-se intactos, ocorrendo desta forma uma possibilidade de perdas nessa área. Sendo assim, as experiências nesses casos tem tido como resultado um comprometimento na atenção compartilhada em resistência à busca de ajuda e outras formas existentes de comportamento social.

Quanto ao gesto de apontar, os estudos comprovaram que existem diferenças que se distinguem, podendo desta forma ocorrer em momentos chamados de não sociais. Os autores Goodhart e Baron-Cohen (1993 apud BOSA, 2002) indicaram que ao compreender a direção do olhar pode-se assim obter dados sobre as intenções de outra pessoa no momento da interação. Logo, para as pessoas participarem efetivamente das relações sociais será necessário se conhecerem previamente.

Nesse sentido, a dialogicidade e o envolvimento afetivo são dois requisitos fundamentais para acontecer o compartilhamento na interação social. Mas, para os sujeitos com autismo o compartilhar se torna algo que não é comum, pois os mesmos não conseguem focalizar a atenção visual de forma voluntária com um adulto e atrair o outro para realizarem alguma atividade, "... crianças autistas possuem pouca ou nenhuma habilidade para compartilhar a atenção com as pessoas" (JORDAN & POWELL, 1995, apud PASSERINO & SANTAROSA, 2007, p.18). Portanto, a criança com transtorno invasivo de desenvolvimento possui dificuldades para participar de atividades interativas com outras pessoas.

Quanto às características da interação social em sujeitos com autismo, Lorna Wing (1998 apud PASSERINO & SANTAROSA, 2007), identificou diferenças no grau de reciprocidade na interação com outras pessoas. Na comunicação não verbal, pode ser verificada uma ausência de trocas corporais expressivas, falas não ajustadas ao contexto, pronomes inversos, impedimento ao usar de forma abreviada o predicado e na maneira de compreender as metáforas. Sendo estes últimos, considerados de extrema importância para a intencionalidade de comunicação, e também essenciais para a existência da relação de atenção conjunta.

Sendo assim, pessoas com autismo apresentam uma comunicação diferenciada, não somente em relação à sua sintaxe e gramática, mas com relação à semântica e pragmática da comunicação. Esse tipo de linguagem, portanto, traz um questionamento sobre a capacidade de estabelecer uma interação social de acordo com os pressupostos instituídos e principalmente se o autista consegue manter uma relação através de tecnologias da informação e comunicação (PASSERINO, 2005 apud PASSERINO & SANTAROSA, 2007).

3.1 LUDICIDADE

O lúdico tem sua origem na palavra latina ludus que quer dizer jogo. Com a evolução de sua palavra, o conceito de lúdico deixou de ser apenas um sinônimo de jogo, excedendo assim as delimitações do brincar de forma voluntária.

Na brincadeira existem categorias que se diferem quanto ao uso dos materiais utilizados para a sua realização. Nessas classes estão incluídas o relacionamento com os objetos e suas propriedades, o movimento e as mudanças da percepção procedente da facilidade que a criança possui ao se mover, níveis de organização utilizados na brincadeira através da linguagem oral e gestual, e o sentido social, como papéis e situações que são construídos na sociedade.

De acordo com Luckesi (2000 apud GRILO, QUEIROZ, SOUZA, 2002) o lúdico pode ser caracterizado como uma experiência que ele possibilita para aqueles que o vivenciam em sua ação. Desta forma a ludicidade participa das atividades consideradas essenciais para a dinâmica do ser humano.

Segundo Campos (1986 apud GRILO, QUEIROZ, SOUZA, 2002, p. 03)

A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula.

Portanto, é de extrema importância que o professor explore o lúdico em sua prática pedagógica, buscando assim para sua efetivação resgatar a ludicidade que também foi trabalhada ao longo de sua vida.

Na Teoria sócio-histórica, o afeto, a cognição, a forma e o conteúdo são inseparáveis da ação humana, pois a brincadeira acontece num contexto cultural. Nesta linha de pensamento, o brincar desempenha várias funções no desenvolvimento, dentre elas: o preenchimento das diversas necessidades da criança, permite que a mesma se envolva no mundo de ilusões,

possibilita a cognição, fornece experiência entre o pensamento e o objeto real, e favorece um autocontrole diante das regras sociais e seus próprios impulsos.

(...) o jogo é a fonte principal do desenvolvimento nos anos pré-escolares. Nele a criança transforma os brinquedos socialmente construídos, visto que ela não tem ainda poder criativo para elaborá-los, ao mesmo tempo em que se equipa com funções psicológicas cada vez mais estruturadas. Neste caso, os brinquedos ocupam, em termos ontogenéticos, a mesma função dos instrumentos e signos em termos sociogenéticos. (FONSECA, 2008, p.376)

Nesse sentido o jogo é representado para a criança como uma experiência criativa de liberdade, pois a mesma determina o significado para este jogo, contribuindo deste modo para o desenvolvimento de sua personalidade. Através dos brinquedos, a criança passa a ter uma postura diferente, adaptando-se internamente por meio da atenção e imaginação, e também externamente através da comunicação, interação e imitação. Portanto, ao brincar a criança se envolve em uma atividade psicomotora, capaz de desenvolver a organização sensorial e estruturar a percepção e cognição.

Os jogos de “faz de conta”, por exemplo, se iniciam mais tarde no desenvolvimento da criança, na qual as mesmas começam a apresentar algumas manifestações lúdicas. O brincar de casinha, por exemplo, é uma brincadeira comum que envolve representações simbólicas e vários processos de imaginação. Esse tipo de jogo possibilita a construção de conhecimentos pela criança, na proporção em que os significados são apropriados por ela.

Para Vygotsky (1998, apud FONSECA, 2008), os jogos de faz- de-conta produzem uma (ZDP), pois ao representar um objeto, a criança passa a ter um relacionamento com o significado que atribui a ele. A brincadeira então torna possível pensar de forma abstrata, no momento em que as ações concretas com objetos podem passar para manifestações com outros significados.

Na teoria cognitiva, o brinquedo e o ato de brincar constituem-se em vínculos importantes na construção do conhecimento, pois o sujeito internaliza sua realidade através da simbolização. O brinquedo então faz do ato de brincar uma oportunidade de melhora e domínio das angústias, através de um espaço que comunica sentimentos e idéias entre o real e o imaginário.

Nessa perspectiva, a imaginação surge na criança a partir do seu desenvolvimento, quando a mesma ao se comunicar com a realidade material passa a necessitar do jogo para criar de novo um mundo imaterial. Sendo assim, a atividade lúdica preenche a função de

organização neuronal que se constitui como um elemento fundamental do sentimento de si da criança.

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. (VIGOTSKI, 2009, p.25)

O brinquedo possibilita a criança o desenvolvimento da cognição, pois para satisfazer seus anseios não-realizáveis, ela cria situações ilusórias e imaginárias. Por esse motivo o comportamento da criança muda ao iniciar a idade pré-escolar, momento este em que surgem os desejos que não podem ser realizados de forma imediata. Portanto, é através do brinquedo que a criança aprende a agir cognitivamente, dependendo assim de suas motivações.

A auto-estima da criança também é favorecida pela brincadeira, pois transforma o conhecimento possuído em idéias comuns que fazem parte do seu momento de brincar. Esse conhecimento procede da imitação de alguma pessoa que conhece, como por exemplo, a família ou o professor. E é nesse momento que a criança passa a estabelecer vínculos diferenciados entre as características do papel que assume.

Já o professor tem a função de ajudar na estrutura das brincadeiras oferecidas para a criança. E através delas o mesmo pode por meio da observação acompanhar o desenvolvimento da criança ao se relacionar com outro colega e consigo mesma. Além disso, pode registrar o uso da linguagem e os recursos afetivos e emocionais que são explorados no momento do brincar. (BRASIL, 2003)

A interação social também é um aspecto que pode ser observado nas brincadeiras entre as crianças. As meninas brincam de uma forma mais organizada, enfatizando a cooperação no grupo e preocupam-se com as relações que estabelecem nas brincadeiras, esta relação não está voltada apenas para o interpessoal, mas também para a intimidade que é desenvolvida nesta reciprocidade. Já os meninos brincam de uma forma mais contida, demonstrando uma emoção em intensidade menor quando comparado as meninas, desenvolvendo-se assim mais nas brincadeiras partilhadas do que nas relações interpessoais.

Mas para a criança desenvolver suas competências na área da imaginação e criação é preciso ser oferecido materiais adequados assim como um espaço apropriado para a realização da brincadeira. Portanto, é indispensável que exista uma diversidade nas experiências que são oferecidas nas instituições, principalmente para a brincadeira que se constitui como uma linguagem infantil capaz de desenvolver o relacionamento com o outro e o mundo.

A escola tradicional, por exemplo, na qual seu ensino está voltado para a transmissão de conteúdos, não comporta um modelo lúdico. A prática pedagógica dessas escolas está vinculada a idéia da repetição sob um olhar comportamentalista, tornando assim o conhecimento inalterável e não como um saber que pode ser construído historicamente. De acordo com Mrech (2001, p. 134) o brinquedo, o jogo, o aspecto lúdico

[...] não se encaixam nas concepções tradicionalistas de educação que priorizam a aquisição de conhecimentos, a disciplina e a ordem como valores primordiais a serem cultivados nas escolas. Esta dificuldade em olhar de modo inovador aspectos fundamentais e específicos da escola contribui para limitar as ações que realmente colaborem para a efetivação de mudanças significativas nas práticas pedagógicas.

Por isso, que atualmente se fala de forma constante da importância de se trabalhar o lúdico em sala de aula, algo capaz de sensibilizar, instigar a criação e aguçar a alegria de viver.

Em suma, a ludicidade possibilita a criança desenvolver a imaginação e a cognição através da linguagem simbólica da vida real e por meio da construção do conhecimento. Cabe, portanto, aos adultos que mantêm um contato direto com as crianças assim como as instituições, neste caso a escola, oferecer oportunidades para que a criança desenvolva a ludicidade através de brincadeiras que estimulem o respeito e a confiança. (SILVA e HAETINGER, 2007)

3.3 LUDICIDADE FAVORECENDO A INTERAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA

A criança autista pode apresentar comprometimentos na área da imaginação, comunicação e interação social, dificultando sua relação com outras crianças, adultos e os objetos. Muitas destas crianças não conseguem desenvolver seu aprendizado como as outras crianças que não possuem o autismo, pelo fato da mesma se limitar a repetições que não tem fim, o que complica também seu contato com o mundo.

Nessa perspectiva, as crianças com autismo podem possuir uma falta de criatividade e espontaneidade nas práticas do dia a dia. Isso acontece pelo fato das mesmas geralmente se comportarem como se o outro não estivesse ao seu lado, por esse motivo não conseguem fazer amigos.

A ludicidade então deve ser inicialmente oferecida através de uma estrutura que possibilite a criança autista ter experiência na brincadeira. Com o passar do tempo pode haver

um progresso nas relações de causa e consequência resultantes do anseio de repetir os momentos que foram agradáveis e que não seriam realizados por iniciativa da própria criança.

[...] para que o relacionamento causa-consequência seja claro, é preciso, principalmente nessa faixa etária, que tanto a causa quanto a consequência sejam muito claras, tanto para a criança quanto para o professor, para que ele possa discriminar gradativamente, e com clareza, os gostos da criança. Para isso, os estímulos oferecidos inicialmente devem ser estritamente os envolvidos no jogo ou atividade. (BRASIL, 2003, p.16)

Os educadores têm o costume de não dar o valor devido para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança através da brincadeira, principalmente, com crianças que possuem deficiência. Isso acontece pelo fato das instituições acreditarem que o aluno deficiente, inclusive o autista, é incapaz e limitado em razão dos comprometimentos que ocorrem na área da abstração e simbolização. As brincadeiras, portanto são estimuladas para essas crianças de forma restrita, servindo apenas para completar as diferenças existentes nas áreas percepto-motora e comportamental.

(...) 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. (BAGAROLLO, 2005 apud MARTINS 2009, p.43)

Diante disso, o professor deve dar mais atenção às crianças autistas no momento em que brincam, pois elas também são capazes de aprender e se desenvolver por meio da comunicação e interação que podem estabelecer aos poucos com outras crianças ou adultos. E para isso acontecer é necessário ser considerado os estímulos do ambiente, pois se houver uma desorganização, a brincadeira que poderia ser um mecanismo de favorecimento para o aprendizado pode se tornar algo incômodo e confuso.

Além disso, existem outros fatores no momento de brincar que podem dificultar o desenvolvimento das crianças com Transtorno Invasivo de Desenvolvimento. As brincadeiras livres, por exemplo, favorecem o isolamento, pois as mesmas não conseguem entender o sentido desse tipo de brincadeira, prejudicando assim sua interação com o outro e o meio. Cabe, portanto, ao professor neste momento acompanhar a brincadeira livre da criança autista, mediando à interação com os outros participantes.

A influência recíproca que deve haver por parte das pessoas que convivem com autistas, em especial o professor, não pode então dificultar seu desenvolvimento. Ao perceberem que a criança apresenta impedimentos em se relacionar, essas pessoas têm por

obrigação aproximá-los do convívio com outras crianças da sua faixa etária, nas situações do contexto escolar, e principalmente nas brincadeiras.

Nesse sentido, as brincadeiras de uma forma geral devem ser estruturadas e proporcionarem um momento agradável no qual todos sejam incluídos. Para estimular a interação da criança autista com os outros, neste caso podendo ser tanto outras crianças quanto o professor ou a família, pode-se utilizar as brincadeiras de roda que são muito significantes para que a mesma compreenda a importância do coletivo na construção da brincadeira.

(...) 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. (BAGAROLLO, 2005 apud MARTINS, 2009, p.44)

Quanto ao manipular objetos e brinquedos a criança autista manifesta comportamentos diferentes. Ela não consegue usar a criatividade quando está com os mesmos, tornando-se assim freqüente explorá-los através do olfato e paladar, levando desta forma cada objeto à boca. Além disso, podem ficar por várias horas realizando um movimento, como por exemplo, montar um mesmo quebra-cabeça ou preferir objetos duros a macios como é escolhido de costume por outras crianças que não possuem autismo.

Nesta perspectiva, cabe ao professor, família e pessoas que estejam envolvidas com crianças autistas, estimular sua criatividade. Segundo Kneller (1978, p.19 apud SILVA E HAETINGER, 2007), a criatividade torna eficaz a imaginação humana, alterando então o método pelo qual as pessoas passam a lidar com as informações e seus processos. Portanto, é na brincadeira que a criança pode se expressar e interagir com o outro e os objetos, mesmo que sejam vistos de forma “bizarra” em crianças autistas. As experiências desse momento então refletem no seu desenvolvimento intelectual e social, facilitando assim sua aprendizagem.

Diante desses estudos, pode-se notar que há um interesse maior em entender a relação da criança autista e a interação social estabelecida na ludicidade. Neste sentido, o presente estudo compreenderá na prática em uma sala de aula específica como essa relação está acontecendo.

4. CONTEXTUALIZANDO A PRÁTICA ESCOLAR COM A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada a pesquisa qualitativa que aborda a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, possuindo um foco de interesse amplo e obtendo dados descritivos mediante contato direto e interativo com a situação objeto de estudo, procurando assim entender os fenômenos, segundo as perspectivas do participante da situação estudada. Além disso, para compor os dados foi utilizado como estratégia de pesquisa o estudo de caso, pelo fato desta abordagem apresentar esclarecimentos mais detalhados.

De acordo com Yin (1990) a necessidade em realizar o estudo de caso como estratégia para uma pesquisa, surge quando ocorre um desejo em compreender os fenômenos sociais complexos. Ou seja, o estudo de caso possibilita investigar e ao mesmo tempo preservar as características abrangentes dos acontecimentos reais.

Segundo Yin (1990, p.97) os estudos de casos devem ser realizados da seguinte forma:

(...) é necessário definir-se claramente o problema a ser pesquisado, deixando claro que o uso de estudo de casos é estratégia adequada para resolver esse problema. Depois, deverá ser desenhada a estrutura da coleta de dados e apresentação das perguntas principais, decidindo-se por um único ou por múltiplos casos, lembrando que o uso de mais de um caso deverá ser determinado pela conveniência e oportunidade e não para aumentar a possibilidade de inferências.

Portanto, para ser realizado, o estudo de caso necessita assim como as outras estratégias, ser bem planejado. Logo, sua estrutura aplicada de forma eficiente beneficiará assim, o resultado esperado da pesquisa. A pesquisa propôs compreender como a interação social influencia no desenvolvimento da criança autista na educação infantil. Essa metodologia foi escolhida dentre as existentes, por entender que o método de pesquisa adotado, fornece detalhes mais esclarecedores através da observação direta do que acontece nas situações reais. Portanto, a pesquisa de campo utilizada para compor a base de dados desta pesquisa, possibilitou resultados mais concretos sobre a situação estudada, tornando assim a experiência com a realidade enriquecedora.

Os procedimentos utilizados para responder o problema que originou a composição desse trabalho de pesquisa foram a observação e entrevista. Desta forma, para coletar os dados se fez necessário empregar um roteiro de observação e de entrevista, estes construídos e

aplicados na escola de uma criança na idade de quatro anos, em uma instituição particular e que possui uma frequência na escola regular.

Para a coleta de dados foram adotados os seguintes passos:

- 1- Observação do comportamento da criança diante da interação que estabelece com os outros na escola a partir da utilização do roteiro de observação.
- 2- Aplicação de uma entrevista com a professora da criança autista observada, para verificar como se dá a relação da mesma com os demais, em outras atividades na sala de aula ou fora dela.
- 3- Análise e interpretação dos dados.

A seguir será apresentada a instituição visitada, o sujeito estudado, os instrumentos empregados para a composição dos dados, e a análise dos fatos que transcorreram durante a observação.

4.1 DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A pesquisa aconteceu em uma instituição particular denominada Educandário Infantil que atende crianças que se encontram na faixa etária entre dois anos a dez anos de idade, funcionando assim nos dois turnos diurnos.

A escola dispõe de:

- 07 salas de aula (apenas 04 salas possuem banheiro dentro da sala, os outros 02 banheiros existentes na escola ficam localizados no corredor, atendendo assim a duas salas e coordenação);

- uma sala da diretoria;
- uma sala de coordenação;
- uma sala de informática;
- uma área recreativa com escorregadeira e gangorra;
- uma área coberta para aulas de karatê e balé;
- uma cantina.

A escola possui em todas as salas de aula uma decoração com temas infantis variados, caracterizando assim o ambiente escolar de forma acolhedora e atrativa para as crianças. Além disso, possui uma unidade de televisão, DVD, aparelho de som, aparelho de xerox e computador que facilita a impressão e cópias das atividades elaboradas pelos professores.

O espaço externo onde são realizadas as atividades recreativas possui aproximadamente 4 metros de largura e 7 de comprimento, por esse motivo não pode ser utilizado por duas turmas ao mesmo tempo. Isso se deve pelo fato da escola apresentar um total de 270 alunos em torno de 24 alunos por sala de aula, o que dificultaria assim a locomoção das crianças neste ambiente.

A sala de aula em que se encontra o sujeito da pesquisa está organizada da seguinte maneira: seis mesas com 04 cadeiras, uma mesa e uma cadeira para o professor, um quadro branco, filtro, prateleiras, e um banheiro com vaso e pia em tamanho normal, portanto não são adaptados para crianças, e um chuveiro.

3.2 DESCRIÇÃO DO CASO

O estudo de caso aconteceu com um menino autista de 04 anos de idade, que nesta pesquisa será chamado de Mateus, devido à necessidade de preservar sua identidade. Mateus pertence uma família composta de pai, mãe e uma irmã que nasceu no ano de 2011. A família está incluída na classe média possibilitando assim a criança usufruir as melhores condições para o seu desenvolvimento.

Mateus se encontra atualmente no terceiro ano da educação infantil, porém para melhor entender o desenvolvimento do mesmo desde o primeiro ano na escola, a presente pesquisa separou por ano seu desenvolvimento. Portanto, a seguir serão especificados com mais clareza o que ocorreu com a criança no seu período escolar até a observação atual.

1º ano

O primeiro ano do aluno que se deu em 2009 na escola Educandário infantil foi considerado muito difícil e confuso. As professoras da turma denominada de Maternalzinho pensaram de início que o choro constante do aluno autista era comum pelo fato das demais crianças estarem também chorando, pois todas se encontravam na fase de adaptação escolar. Com o passar do tempo, as professoras perceberam que havia algo diferente naquela criança e

assim procuraram a ajuda dos coordenadores e diretora da escola para juntos compreenderem a situação.

Os pais da criança no ato da matrícula não falaram que a criança possuía algumas características de autismo. Por esse motivo, a escola após saber desse fato passou a lidar com essa criança de forma diferente tentando atender a inclusão dessa criança numa sala com uma quantidade de alunos acima da média.

O aluno costumava chegar à escola chorando, gritava sem motivo, tirava os calçados com frequência e se deixasse ele passava a tarde todo deitado no chão. Sua comunicação era limitada, não conseguia falar nada, apenas sons saía de sua boca, para beber água a professora tinha que lhe entregar o copo, pois senão passava o período na escola com sede e não tinha também noção da hora que precisava ir ao banheiro por isso usava fralda descartável o tempo todo.

No decorrer do ano o aluno não avançou muito, suas atividades em classe eram apenas para cumprir com um padrão da escola. Ele, portanto, fazia poucas atividades em classe, pois os professores não conseguiam aplicá-las de uma forma natural como as demais crianças e as atividades em casa também não eram realizadas pelos pais.

Nas brincadeiras, tanto em classe quanto no parque, o aluno não demonstrava reação de que estava entendendo o sentido de distração e lazer oferecido naquele momento. Preferia então, ficar isolado mordendo os brinquedos de montar, andando no parque para um lado e para outro ou deitado no chão.

No final do ano, as professoras perceberam que o aluno não avançou muito com relação a aprendizagem porém seu contato com um ambiente escolar pode ter contribuído para seu entendimento de mundo.

2º ano

No início do segundo ano, agora com 03 anos de idade, Mateus começou as aulas apresentando as mesmas características do ano anterior. Sua interação e linguagem com os colegas, portanto, era inexistente.

Nos primeiros dias de aula o choro continuava freqüente e para isso as professoras utilizaram como recurso para acalmá-lo, livros de histórias infantis que o mesmo gostava de folhear. Com o passar do tempo e as atividades realizadas em classe, o aluno começou a reconhecer as letras encontradas nos livros, conseguindo até repetir cada letra das vogais e alfabeto, falado em classe pelos outros alunos.

A família de Mateus é muito presente na vida da criança, por isso sua ajuda tem contribuído para o seu desenvolvimento. O aluno tem toda semana consulta com uma psicóloga que orienta os pais e acompanha passo a passo, a regressão e o progresso nas situações cotidianas. Em alguns momentos do ano, a psicóloga também dialoga com a professora e coordenadora da escola que o aluno frequenta, para juntas poderem discutir não só o que a criança autista tem realizado, mas também o que pode ser feito para melhorar o desenvolvimento em diversas áreas.

No decorrer do ano, o aluno passou a desenvolver mais a linguagem através de músicas cantadas tanto na escola quanto em casa. Foi percebido então que a criança estava começando a repetir o que os outros costumavam dizer e neste caso o que lhe marcava eram as músicas infantis e religiosas aprendidas na igreja que frequentava com sua família.

As atividades eram realizadas pelo aluno sem sentido, pois o mesmo não entendia o que estava fazendo naquele momento. Sendo assim, as professoras tinham que auxiliá-lo em cada atividade, chegando até a segurar sua mão para respondê-la, apesar de às vezes manifestar um sentimento de nervosismo, chegando até rasgar as atividades.

Ele continuava a chegar à escola chorando e sem motivo aparente, gritava e ria em sala de aula. Porém, aprendeu a pedir água quando estava com sede, para isso segurava a mão da professora e se dirigia até o bebedouro indicando o que queria naquele instante. Passou a reagir com agressividade quando era dito “NÃO” para alguma coisa que deseja fazer, como por exemplo, abrir a porta para ficar numa área exterior a sala de aula no momento em que todos estavam fazendo algo, portanto todos estavam ocupados, inclusive as professoras, que não podiam atendê-lo.

Na hora do lanche, não sabia esperar o momento após a oração para comer e também costumava a andar na sala para pegar o lanche do colega, este era o momento que entendia a presença do outro próximo a ele. Quanto a andar calçado, o aluno não tinha avançado nesta questão, pois gostava de ficar descalço o tempo todo. Já quanto a ficar deitado no chão a criança autista apresentou melhora, pois passou a compreender que deveria ficar sentado como todos em sala de aula.

Ao chegar o final do ano, o aluno começou a interagir com o outro, em especial uma coleguinha que gostava de abraçar e brincar com ele. Sua reação nas brincadeiras era de alegria e companheirismo, às vezes parecia não entender, mas em outros momentos olhava com intensidade para os olhos do outro ser ao seu lado, demonstrando assim entendimento do que estava realizando.

3º ano

Já no terceiro ano, este sendo o ano em que foi feita a observação para esta pesquisa, Mateus iniciou às aulas apresentando atitudes diferentes que no período anterior. Sua interação com a família demonstra ser cada vez mais intensa e participativa, pois o cuidado e zelo dos pais com o aluno são constantes. Além disso, no turno da manhã, e uma vez por semana tem acompanhamento com uma psicóloga e nesse ano passou a ter aula de equitação o que tem contribuído para o seu desenvolvimento.

Esse atendimento fora do contexto escolar tem contribuído para o crescimento da criança, pois nas aulas de equitação o mesmo passa a ter um contato com outras pessoas e também com animais, favorecendo assim a interação social. De acordo com o (AEE)

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.19)

Nesse sentido, esse acompanhamento comprova a importância de um programa que caminhe junto com a escola, para assim obterem um único objetivo que é o progresso de forma positiva da criança.

Nas atividades realizadas em sala de aula durante a observação para esta pesquisa, pôde ser verificado que o mesmo atendia tanto as professoras quanto os colegas em classe ao ser chamado pelo nome. Esta situação foi enfatizada pela professora na seguinte fala:

O aluno já está atendendo quando o chamamos pelo nome. Isso é bastante visível no momento em que ele está lendo algum livro, pois ao escutar o seu nome, levanta a cabeça na direção de quem o chamou. Mas existem momentos que esse atendimento pode ser realizado de forma mais demorada. (Professora)

De acordo com o relato da professora percebe-se que Mateus compreende o seu nome ao ser chamado por outra pessoa. Além disso, apresenta um entendimento nas relações comunicativas no ambiente escolar.

O olhar da criança nesse instante é marcado com bastante intensidade para o outro, demonstrando assim entender o que suas professoras e colegas estão fazendo em sala de aula. Portanto, essa idéia confirma o exposto pelos autores Goodhart e Baron-Cohen (1993 apud BOSA, 2002), quando dizem que através da direção do olhar pode-se compreender a intenção do outro no momento da interação.

O aluno continua pedindo ajuda para ir ao banheiro ou para pedir uma história, localizada na prateleira através de suas mãos que são tocadas nas mãos das professoras levando até o local desejado. Isso demonstra que Mateus consegue se comunicar através das expressões do corpo, contrapondo-se assim a idéia de que haveria uma ausência ou grande dificuldade nessa área. (BOSA, 2002)

Já quanto aos coleguinhas, Mateus não costuma pedir ajuda, nem interagir através da fala, geralmente quando o mesmo pronuncia palavras ou frases são músicas e letras, como por exemplo, o alfabeto. Sendo assim, a criança se expressa oralmente através da repetição de palavras e músicas exploradas tanto na escola quanto no seio familiar. Exemplo disto é quando ele canta:

Boa tarde céu, Boa tarde sol, Boa tarde mar, Boa tarde mundo, comece a cantar. Boa tarde você que é meu irmão, Boa tarde você que é do coração, Boa tarde você.
(Mateus)

Nesse sentido, a criança manifesta uma das características apresentadas por Lorna Wing (1998 apud PASSERINO & SANTAROSA, 2007), quando se refere à interação social. Através da observação realizada e dos capítulos anteriores pôde-se verificar então, que o aluno possui diferenças quanto à reciprocidade ao interagir com outras pessoas. Desta forma, Mateus apresenta uma comunicação repetitiva pelo fato de falar palavras já pronunciadas por outras pessoas, como, por exemplo, o nome da escola escrito no classificador.

A atitude da criança observada demonstra que os autistas possuem um padrão que não está ordenado quanto ao desenvolvimento da comunicação. Através disso, apresentam um comportamento comunicativo limitado e que se repete com muita frequência nas atividades do dia a dia.

Quanto aos objetos, Mateus manifesta uma relação maior de interesse e entusiasmo, quando comparado com as pessoas. A criança não interage com todos os objetos da mesma forma, pois parece já compreender o que lhe mais agrada, nesse caso o livro e os brinquedos de montar. Nos livros, o aluno encontra não só imagens, mas também letras e são estas as preferidas do aluno observado. Ele tem prazer em tocar cada letra e nesse momento demonstra uma reação forte de como se estivesse sentindo cada uma.

Já com os brinquedos de montar, não costuma brincar como as outras crianças, pois para ele sua distração é colocá-lo na boca e não montar suas peças. Nesse instante da brincadeira, os colegas que estão na mesma mesa que a sua interagem entre si, compartilhando assim os brinquedos. Porém, Mateus se mantém distante podendo até sair da

mesa em que se encontra para ir a um cantinho da sala de aula que possa ficar sozinho com o seu brinquedo.

Portanto, a manipulação destes objetos é realizada de forma diferenciada pela criança autista observada, pois o mesmo apresenta um sentimento de apego exageradamente por alguns deles, ficando assim um bom tempo com eles e até reagindo de forma agressiva quando retirados.

Nesse sentido, o comportamento da criança comprova os estudos realizados por alguns autores (BRASIL,2003; BAGAROLLO, 2005 apud MARTINS 2009) quando mencionam a criatividade no momento de brincar. Sendo assim, nesse caso pôde-se presenciar uma ausência na forma de criar e também em alguns momentos um isolamento em qualquer parte da sala de aula, impedindo assim seu relacionamento com outra criança que se encontra na mesma faixa etária.

Já as brincadeiras de faz-de-conta são estimuladas pelas professoras apesar do aluno apresentar certa resistência. Essa forma de resistir do aluno demonstra um não entendimento do que está fazendo, por esse motivo parece preferir ficar sentado ou até mesmo em pé realizando algo que lhe dê mais prazer, como folhear os livros citados anteriormente.

De acordo com os estudos, as brincadeiras de faz-de-conta devem ser exploradas a partir do momento que a criança passa a se desenvolver e com isso apresentar alguns sinais de ludicidade em seus atos. Através desse momento a criança construirá conhecimentos que desenvolverão as representações simbólicas e a imaginação. Além disso, a brincadeira proporciona a criança se realizar e até mesmo exteriorizar seus desejos.

Portanto, de acordo com as professoras os jogos de faz de conta possibilitam o aluno a participar ativamente da interação com os outros colegas de classe. Porém, como afirma o documento do MEC (BRASIL, 2003) é necessária a mediação das mesmas para que a criança compreenda o sentido da brincadeira e com isso possa não só interagir, como também construir conhecimentos. Nesse sentido, este documento afirma que:

A experiência do brincar deve ser oferecida à criança inicialmente de forma estruturada e dirigida para que, por meio dessa experiência, ela possa, aos poucos, estabelecer relações de causa e consequência que resultem no desejo de repetir experiências cujos resultados lhe tenham sido agradáveis e que não teria tido iniciativa própria. (Brasil, 2003, pg. 16)

Sendo assim, a criança autista que tem acompanhamento dos professores terão mais chances de se desenvolverem, através de experiências que lhe serão proporcionadas, contribuindo desta forma para sua autonomia.

Por último, foram observadas as atividades em grupo realizadas por Mateus e sua reação ao participar das mesmas. Verificou-se que o aluno reage de uma forma positiva, pois parece gostar do contato de colegas e professores. No momento das brincadeiras de roda, por exemplo, costuma abraçar e rir manifestando alegria em poder compartilhar com o outro, esse instante prazeroso.

Já diante do conto ou reconto de uma história infantil, Mateus direciona sua atenção às vezes para o que se está falando. E as imagens e intensidade na forma de transmitir esse conto fazem com que o mesmo direcione não só o olhar para a história, mas também para a professora que dá vida a história contada.

Portanto, a atividade lúdica tem uma grande importância tanto no comportamento quanto no desenvolvimento de uma criança. Comprovando assim, a afirmação de Vigotski em sua obra *Imaginação e criação na infância* (2009), ao entender que a brincadeira possibilita a criança desenvolver a cognição, um dos aspectos mais relevantes para o progresso de uma criança que se encontra na idade pré-escolar.

CONCLUSÃO

A reflexão sobre como a interação social influencia no desenvolvimento e na aprendizagem da criança autista no decorrer das atividades lúdicas, fornece informações consideráveis não só para a prática pedagógica da mesma como também para o seu convívio fora do contexto escolar. A partir do caso estudado, a presente pesquisa entende que a interação social é muito importante para as crianças com transtorno invasivo de desenvolvimento. Nesse sentido, a escola compõe um elemento fundamental para que a criança possa estabelecer vínculos de relações sociais, fazendo com que a mesma participe de forma ativa nas atividades realizadas dentro da instituição.

Com base nas observações transcorridas em sala de aula, foi constatado que Mateus é uma criança que está iniciando uma interação entre colegas de classe. Para esse começo de reciprocidade podem ser destacados aspectos como: a compreensão do outro para auxiliá-lo, o olhar para os colegas e professoras e a manifestação de carinho através de abraços. Estes aspectos, portanto, confirmam que o mesmo já mantém uma interação social mesmo sendo inicial.

Logo, as evidências encontradas nesta pesquisa possibilitaram compreender que não se pode dar um diagnóstico preciso para uma determinada deficiência, pois cada indivíduo possui suas particularidades. Por outro lado, a criança com autismo pode avançar nos aspectos cognitivos e afetivos, de forma diferenciada à medida que são oferecidas estratégias para que a mesma possa se desenvolver e assim apresentar habilidades tanto individuais quanto coletivas, tornando-a capaz de aprender com o meio.

Sendo assim, pode-se verificar que o desenvolvimento de Mateus foi beneficiado pelo convívio com colegas de uma escola regular de ensino. Isso comprova a eficácia ao se colocar uma criança com autismo em uma escola comum, na qual a mesma poderá realizar atividades e estabelecer relações como qualquer outra criança na sua faixa etária.

Nessa perspectiva a idealização dos estudos nessa área tem obtido um resultado positivo quanto à convivência de uma criança com transtorno invasivo de desenvolvimento em um ambiente com crianças que não possuem o autismo. Evidenciando assim a necessidade das relações sociais em ambientes diversificados para o avanço nos aspectos relacionados tanto a aprendizagem quanto as interações entre as pessoas.

Outro aspecto relevante observado por este trabalho foi às atividades lúdicas e as relações que Mateus manifestava ao executá-las. Nesse sentido, as brincadeiras propostas pelas professoras possibilitaram que o mesmo interagisse com os demais, mostrando para ele sua importância no grupo, apesar de parecer não compreender na maioria das brincadeiras o prazer e diversão de brincar com outro.

Deste modo, nesses momentos lúdicos a criança parecia manifestar um interesse limitado diante dos vários tipos de brincadeiras exploradas pelas professoras em sala de aula. Porém, ao analisar o desenvolvimento de Mateus desde o primeiro ano na escola pôde-se confirmar que o mesmo tem conseguido progredir quanto ao interesse e desejo de participar das atividades lúdicas proposta pelas educadoras. Portanto, este fato comprova que para se concluir um estudo é necessário observar os dados de uma criança autista desde sua fase inicial de vida e não apenas comparar suas habilidades atuais com crianças da mesma faixa etária que não possuem autismo.

Sendo assim, atualmente pode ser encontrada algumas atitudes positivas realizadas por Mateus que anteriormente pareciam ser difíceis de ser executadas. Porém, esse resultado satisfatório se deu pelo fato de haver um interesse não só por parte da família, mas também da escola para que a criança pudesse se desenvolver principalmente nas atividades coletivas, fazendo com que a mesma estabelecesse o critério mais importante no seu caso que é a interação social.

Nesse sentido, a relação estabelecida com as professoras possibilitou ao aluno compreender as rotinas diárias e as regras necessárias para um trabalho coletivo em sala de aula. A partir daí então, o entendimento quanto ao convívio social em classe se transformou em um aprendizado e conseqüentemente um progresso na medida em que já se conseguia reconhecer e respeitar a existência do outro.

Sendo assim, a criança observada aos poucos vai adquirindo competências que são capazes de oferecer condições favoráveis a sua atuação no meio. Esta forma de atuar possibilita a mesma criar e recriar, favorecendo desta forma, sua realidade e o convívio com as pessoas, mesmo que pareça não ter sentido de imediato, mas que posteriormente contribuirá para o seu crescimento.

A partir dessas considerações pode-se concluir que trabalhar a interação social de crianças autistas através da ludicidade é uma importante estratégia de ensino. Logo, os resultados positivos dessa relação podem beneficiar tanto as crianças com transtorno invasivo de desenvolvimento quanto aquelas que não possuem o autismo, pois as mesmas interagem e aprendem uma com as outras.

Além disso, os estudos realizados nessa área através da descrição de caso, como foi realizado neste trabalho, contribui de forma efetiva para que a discussão sobre o autismo infantil tenha uma repercussão maior na sociedade. A partir de então, os estudos ajudarão na forma de se compreender os casos de deficiências, principalmente, as crianças que possuem transtorno invasivo de desenvolvimento e com isso também a necessidade da interação social dessas crianças em ambientes comuns, com pessoas que possuem suas diferenças e limitações como qualquer outro ser humano dotado de deveres e direitos pertencente a uma sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. A. Teorias Cognitivas e afetivas. In: SCHWARTZMAN, J. S; JÚNIOR, F.B.A. **Autismo infantil**. Memnon, São Paulo, p.79-100, 1995.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre; Artmed, 2002.

BOSA, C; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 13, n.1, p.167-177, 2000

BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 15, n.1, p. 77-88, 2002.

BOSA, C; CAMARGO, S.P.H. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA _ **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Disponível em: [http// amperj.org.br](http://amperj.org.br). Acesso em: 19 de agosto de 2011.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. 1996, Brasília, Disponível em: [http// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 19 de agosto de 2011.

BRASIL. **Saberes e Práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem Autismo**. Brasília: MEC,2003.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, MEC, 2008. Disponível em: [http// portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 20 de agosto de 2011.

BRASIL. **Diretrizes curriculares para a Educação Infantil**, Brasília, MEC, 2009. Disponível em: [http// portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 18 de Novembro de 2011.

BRUNO, M. M. G. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão**, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FONSECA, V. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. In: FONSECA, V. **Perspectiva Sócio- Histórica da Psicomotricidade: introdução à obra de Vygotsky**. Artmed, Porto Alegre, p.375-404, 2008.

GADIA, C. Aprendizagem e Autismo. In: ROTTA, N.T; OHLWEILER, L; RIESGO, R. S. **Transtorno de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Artmed. Porto Alegre, p.423-431, 2006.

GIARDINETTO, A.R.S.B. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. Marília, 2009.

GRILO, QUEIROZ, SOUZA. O lúdico na formação do professor. **Revista de Educação**. Salvador, p.2- 5, 2002.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, n.1, p.3-11, Maio, 2006.

LAMPREIA, C. Os Enfoques e Desenvolvimentista no Autismo: Uma Análise Preliminar. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.17, n.01, p.111-120, 2004.

LEAR, K. **Ajude-nos a aprender: Manual de treinamento em ABA**. Canadá, p. 1- 20, 2004.

MANTOAN; BATISTA. **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, MEC, 2007. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 20 de agosto de 2011.

MARTINS, A. D.F. **Crianças Autistas em Situações de Brincadeira: Apontamentos para as práticas educativas**. São Paulo, 2009.

PASSERINO, L.M; SANTAROSA, L. C. Interação Social no Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.20, n.1, p.54-64, 2007.

MRECH, L.M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. Cortez, São Paulo, p. 109- 141, 2001.

SANCHES, I; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 01, n. 08, p. 63-83, 2006.

SCWARTZMAN, J.S; ASSUMPÇÃO, F.B. Autismo Infantil. In: Lewis, S.M.S dos; LEON, V.C de. **Programa Teacch**. Mamnon, São Paulo, p. 233-263, 1995.

SILVA, D. V da, HAETINGER, M. G. Ludicidade e Psicomotricidade. In: SILVA, D. V da, HAETINGER, M. G. **Criatividade e sua importância para a Educação**. Iesde, Curitiba, p. 112-122, 2007.

VIGOTSKI, A.L. Imaginação e criação na infância. In: SMOLKA, A.L. **Imaginação e realidade**. Ática, São Paulo, p. 19-34, 2009.

YIN, R. K. Do uso de “estudo de caso” em pesquisas para dissertações e teses em administração. **Revista de Administração. São Paulo**, v. 26, n. 3, p. 95- 97, 1991.

ANEXOS

Roteiro de Observação

1. A criança e as pessoas

1.1- Compreende quando lhe chamam pelo nome (professora e colegas)

1.2- Direciona o seu olhar para as pessoas. (professora e colegas)

1.3- Costuma pedir ajuda (professora e colegas)

1.4- Interage através da fala com a professora e colegas

2. A criança com objetos

2.1- Interage com todos os objetos da mesma forma.

2.2- Quais os objetos de sua preferência.

2.3- Compartilha os seus brinquedos.

2.4- Brinca de faz-de-conta.

3. A criança em atividades coletivas

3.1- Diante do conto e reconto de histórias infantis.

3.2- Diante de jogos coletivos.

Roteiro de Entrevista

- 1- O aluno compreende quando é chamado pelo próprio nome pela professora e/ou colegas em sala de aula?
- 2- A criança pede auxílio às professoras e colegas de classe?
- 3- O aluno interage com colegas e professores através da fala?
- 4- Como a criança autista interage com os brinquedos explorados em sala de aula? Costuma compartilhá-los?
- 5- Nas brincadeiras coletivas ocorre uma participação ativa do aluno?
- 6- Como ocorre a interação do aluno no momento da brincadeira com os coleguinhas em classe?
- 7- A criança reconhece a presença do outro nas atividades realizadas em classe?

