



**O PAPEL DA MEDIAÇÃO DA EDUCADORA NO DESENVOLVIMENTO DA
BRINCADEIRA DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO LONGITUDINAL**

Maúcha Sifuentes dos Santos

Tese de Doutorado

Porto Alegre/RS, 2011

**O PAPEL DA MEDIAÇÃO DA EDUCADORA NO DESENVOLVIMENTO DA
BRINCADEIRA DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO LONGITUDINAL**

Maúcha Sifuentes dos Santos

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do Grau de Doutor em Psicologia
sob Orientação da
Prof^a. Dr.^a Cleonice Alves Bosa

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento
Março de 2011.**

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o resultado do empenho de gerar conhecimentos acadêmicos que possam servir como uma pequena contribuição para uma prática mais reflexiva e para a mudança social. Contudo, não seria possível realizá-lo sem a colaboração e apoio de muitas pessoas. A elas, gostaria de externar a minha gratidão.

Inicialmente, à minha orientadora, Prof^a Dr^a Cleonice Bosa, que me acompanha nesta trajetória há seis anos, desde o Mestrado. Nesse período, foi modelo de sensibilidade e compromisso no fazer acadêmico.

Às crianças que participaram deste estudo e a suas famílias, que, de forma muito generosa, entenderam que poderiam auxiliar, indiretamente, outras famílias, compartilhando suas histórias.

Às escolas e à Secretaria de Educação do município, que abriram suas portas para minha entrada, colocando-se como instituições de aprendizagem e não apenas de ensino.

À banca de defesa, composta pelas Prof^a Dr^a Cecília Guarnieri Batista, Prof^a Dr^a Maria Carmen Silveira Barbosa e Prof^a Dr^a Lia Beatriz de Lucca Freitas, pela compreensão e pelas contribuições feitas já na ocasião do projeto.

À bolsista Paula Fernandes, pela colaboração na tarefa exaustiva de transcrição dos vídeos.

Ao grupo NIEPED, pelo espaço de partilha de conhecimentos e vivências. Em especial, Renata Endres, Regina Zanon, Bárbara Backes e Daniela Marques, que acompanharam de perto minha caminhada, na qual compartilhamos angústias e conquistas. À Bárbara Backes, pela contribuição direta na realização deste trabalho. À Daniela Marques, que com sua chegada ao grupo representou a presença de um constante ombro amigo e uma injeção de autoconfiança.

Às amigas do CEMEI, com as quais luto e divido diariamente o sonho de garantir que a escola seja um espaço para *todas* as crianças serem felizes e aprenderem. A realização deste trabalho foi possível com a generosidade, compreensão e apoio de vocês, especialmente na reta final deste percurso.

A toda minha família, pela compreensão e torcida para a realização desta conquista. Aos meus pais, Olírio e Tânia, e irmãs, Joice e Lírian, os quais entenderam minha ausência em muitos momentos. Às minhas irmãs, que são minhas amigas,

colegas cientistas, exigentes e incentivadoras. Obrigada pela vivência de um dos laços mais perenes e importantes na minha vida. Este agradecimento estende-se aos meus cunhados, Diego e Charles. Aos meus pais, que sempre me incentivaram e me estimularam a buscar novos desafios, amparados na confiança de um amor e apoio incondicional.

SUMÁRIO

	Página
Resumo	7
Abstract	8
APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO I	
ARTIGO 1: Contribuições da teoria histórico-cultural para análise da brincadeira de crianças com autismo	11
Resumo	11
Abstract	12
Autismo: Caracterização geral	13
A brincadeira no desenvolvimento infantil	15
A brincadeira da criança com autismo	20
Considerações finais	26
CAPÍTULO II	
ARTIGO 2: A importância da mediação para a inclusão de crianças com autismo na educação infantil	29
Resumo	29
Abstract	30
A mediação	32
Fatores que influenciam a qualidade da mediação	37
O educador e o aluno com autismo	40
Considerações finais	43
CAPÍTULO III	
ARTIGO 3: O papel da mediação da educadora no desenvolvimento da brincadeira de crianças com autismo na Educação Infantil: Um estudo longitudinal	46

Resumo	46
Abstract	47
Introdução	48
Método	51
Delineamento	51
Participantes	
Instrumentos	52
Procedimentos de coleta e de análise dos dados	53
Aspectos éticos	55
Resultados e Discussão	55
Caso 1	56
Impressões gerais	57
Análise dos episódios de mediação	57
Análise global do caso 1	92
Caso 2	93
Impressões gerais	94
Análise dos episódios de mediação	95
Análise global do caso 2	114
Análise conjunta dos casos	115
Considerações finais	120
CAPÍTULO IV	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	144
Anexo A: Ficha de Dados Sociodemográficos da Família	145
Anexo B: Ficha de Dados sobre o Portador de TGD	147
Anexo C: Ficha de Caracterização da Escola	149
Anexo D: Protocolo de Observação para Crianças com Suspeita de TEA	150
Anexo E: Protocolo de Observação dos Episódios Interativos das	

Atividades Lúdicas	159
Anexo F: Documento de Autorização Institucional	167
Anexo G: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Educadora)	171
Anexo H: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais ou Responsáveis pela Criança Foco)	174
Anexo I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Demais Crianças) .	177
Anexo J: Esquema do Sorteio das Observações para Análise	179
Anexo K: Considerações éticas sobre o estudo	181
Anexo L: Carta de Aprovação do Comitê de Ética	183
Anexo M: Matriz de Episódios Analisados	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Esquema do Sorteio das Observações para Análise	179
---	-----

RESUMO

A brincadeira desempenha uma função significativa no desenvolvimento sociocognitivo infantil. No entanto, essa habilidade está prejudicada no caso de crianças com autismo. A teoria histórico-cultural demonstra a importância do adulto como mediador dos estímulos para o aprimoramento dessa habilidade nas crianças. Diante disso, o presente trabalho apresenta três estudos. O primeiro teve o objetivo de revisar criticamente a literatura sobre a brincadeira no campo do autismo e discutir seus resultados à luz da teoria histórico-cultural. Identificou-se uma escassez de estudos sobre a brincadeira de crianças com autismo em contexto brasileiro. Internacionalmente, o enfoque é dado, predominantemente, ao comprometimento da brincadeira simbólica, falhando em uma compreensão mais minuciosa do brincar que a criança é capaz de mostrar. Com isso, propôs-se um segundo estudo teórico que buscou discutir a função do educador no contexto de inclusão de crianças com autismo, a partir do conceito da mediação. Avaliou-se que se faz necessária a realização de estudos que investiguem quais estratégias de mediação junto a crianças com autismo são mais eficazes no contexto de inclusão. Por isso, o terceiro estudo teve como objetivo investigar a influência da mediação do educador na complexidade da brincadeira apresentada por crianças com autismo em contexto de inclusão na Educação Infantil. Para tanto, participaram deste estudo duas crianças com diagnóstico de autismo, que frequentavam a Educação Infantil em escolas regulares. De modo geral, os resultados demonstraram que a inclusão mostrou-se como um espaço favorável para a evolução na brincadeira das crianças com autismo, no sentido de uma maior organização e diversificação do repertório de ações. No entanto, a educadora mediou poucas situações com o objetivo de desenvolver a complexidade da brincadeira dessas crianças.

Palavras-chave: Autismo; brincadeira; mediação; inclusão escolar; Educação Infantil.

ABSTRACT

Play represents a significant role on child social cognitive development. However, this ability is impaired in children with autism. The historical-cultural approach demonstrates adult importance as a stimuli mediator to the improvement of these children's ability. Therefore, this paper presents three studies. The first one aimed critically reviews the literature about play in the field of autism, and discuss these results on an historical-cultural perspective. It was identified the lack of studies about children with autism's play in Brazilian context. Internationally, the focus was predominantly for the impairment of symbolic play, failing in a detailed comprehension about how is the play that the child is able to display. Thus, it was proposed a theoretical study aimed to discuss the teacher's role in the context of autistic inclusion, based on mediation concept. It was analyzed it is necessary to carry out studies is necessary to investigate which mediation strategies with children whit autism are more effective in the context of inclusion. Thus, the third study aimed to investigate the influence of teacher mediation on play complexity presented by children with autism in the context of inclusion in Early Childhood Education. Two children with autism participated in this investigation, who attended early childhood education in mainstreams schools. Results indicated the school inclusion proved to be a favorable area for development in the play of children with autism, to larger actions organization and repertory diversification. Nevertheless, few situations with propose of enhance these children complexity play was mediated by teacher.

Keywords: Autism; play; mediation; school inclusion; Early Childhood Education.

APRESENTAÇÃO

A brincadeira desempenha uma função significativa no desenvolvimento sociocognitivo infantil. No entanto, essa habilidade está prejudicada no caso de crianças com autismo. Nesses casos, a brincadeira caracteriza-se por um acentuado prejuízo no faz-de-conta e por comportamentos rígidos e estereotipados com os brinquedos e os objetos em geral, que podem afetar, inclusive, a brincadeira exploratória (sensoriomotora).

No sentido de amenizar essas dificuldades e suas consequências desenvolvimentais, a intervenção precoce nesses casos é altamente recomendada (Bosa, 2006). Ao encontro disso, a pré-escola é um contexto fundamental para a ampliação da habilidade de brincar, seja pela interação com pares e/ou pelo papel da educadora. Portanto, a inclusão escolar pode servir para potencializar o desenvolvimento dessa habilidade.

De fato, na teoria histórico-cultural (Karpov & Haywood, 1998; Vygotsky 1933/1994) é apontada a relevância de pares mais competentes e adultos para a transmissão de valores culturais e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a brincadeira. Essa premissa é ainda mais relevante no caso de crianças com autismo, dada às dificuldades sociais e na capacidade simbólica das mesmas. Diante disso, este estudo buscou investigar a influência da mediação do educador no desenvolvimento da complexidade da brincadeira apresentada por crianças com autismo, em contexto de inclusão na Educação Infantil.

Para tanto, o presente trabalho é apresentado na modalidade de artigos. O capítulo I apresenta um artigo teórico que trata de uma análise das contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão da brincadeira de crianças com autismo. Desse modo, contemplará a discussão sobre o conceito da brincadeira, a partir dessa perspectiva teórica, e suas implicações no desenvolvimento infantil. Além disso, será apresentada uma revisão crítica da literatura referente à brincadeira no campo do autismo.

No capítulo seguinte, apresentar-se-á um artigo teórico que discute a importância da mediação para a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil. Esse artigo abrange reflexões acerca do tema da inclusão de crianças com

autismo e o papel do educador para que isso ocorra com qualidade. O papel do educador nessa conjuntura será abordado a partir do conceito de mediação - um dos pilares da teoria histórico-cultural - sobre o qual se fundamenta este trabalho. Nesse sentido, pretende-se identificar alguns fatores que, sob o ponto de vista psicológico, podem influenciar na qualidade da mediação do educador.

O capítulo III será constituído de um artigo empírico que teve como objetivo investigar a influência da mediação do educador na complexidade da brincadeira apresentada por crianças com autismo em contexto de inclusão na Educação Infantil. Para isso, a mediação e sua relação com a qualidade da brincadeira foi analisada por meio de uma abordagem microgenética (Góes, 2000; Wertsch, 1985). Os resultados apresentam impressões gerais sobre os comportamentos das crianças no contexto de inclusão escolar, além da análise dos episódios de mediação das educadoras com as crianças.

Finalmente, no capítulo IV, foram traçadas as considerações finais acerca do presente trabalho. Assim, intenta-se nesse capítulo articular os principais argumentos apresentados nos três artigos, retomando, de forma sucinta, os principais resultados e contribuições deste estudo.

CAPÍTULO I

ARTIGO 1:

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA ANÁLISE DA BRINCADEIRA DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Resumo

A brincadeira desempenha uma função significativa no desenvolvimento sociocognitivo na infância e a Educação Infantil é um contexto importante para a ampliação dessa habilidade, tanto pela interação com pares quanto pelo papel da educadora. No entanto, essa habilidade encontra-se prejudicada no caso de crianças com autismo, sendo a intervenção precoce, nesses casos, altamente recomendada. Diante dessas premissas, o presente estudo objetivou revisar criticamente a literatura acerca da brincadeira no campo do autismo e discutir seus resultados à luz da teoria histórico-cultural. Observou-se que há uma escassez de estudos brasileiros sobre a brincadeira de crianças com autismo. Na literatura internacional, entretanto, há uma quantidade significativa de pesquisas com essa temática; porém, o foco destas concerne ao comprometimento da brincadeira simbólica, deixando de abordar as nuances do desenvolvimento dessa habilidade em sujeitos com autismo. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural traz contribuições importantes, uma vez que enfatiza o papel das relações sociais na evolução da brincadeira.

Palavras-chave: Brincadeira; autismo; teoria histórico-cultural; educação infantil.

CONTRIBUTIONS FROM HISTORICAL-CULTURAL THEORY FOR THE
ANALYSIS OF CHILDREN WITH AUTISM PLAY

Abstract

Play represents a significant role on child social cognitive development, and childhood education is a fundamental context to enlarge/extend this ability, by the peers interaction as well as by the educator's role. However, this ability is impaired in children with autism, where the early intervention is highly recommended. Thus, this study aim was critically review the literature about play in the field of autism, and discuss these results on an historical-cultural perspective. It was identified the lack of studies about children with autism's play. Internationally, the focus was predominantly for the impairment of symbolic play, failing in a detailed comprehension about how is the play that the child is able to display. In this sense, the historical-cultural approach brings important contributions, once the role of social relationships in play's evolution is emphasized.

Keywords: Play; autism; historical-cultural psychology; Early Childhood Education.

Autismo: Caracterização geral

O autismo é identificado como um distúrbio da socialização, com início precoce e curso crônico, que possui um impacto variável em áreas múltiplas e nucleares do desenvolvimento. O impacto atinge desde o estabelecimento da subjetividade e das relações pessoais, passando pela linguagem e comunicação, até o aprendizado e as capacidades adaptativas (Klin & Mercadante, 2006). A caracterização conferida ao transtorno consiste na presença da denominada “tríade autista”, assinalada por um acentuado comprometimento nas esferas da interação social e da comunicação, bem como pelo desenvolvimento de comportamento restrito e repetitivo (APA, 2002). Salienta-se que, mesmo em indivíduos com déficits nessas três áreas, o grau em que são afetados por comportamentos associados ao transtorno autista varia significativamente (Lord & Risi, 2000; Munson et al., 2008).

O conhecimento de que as manifestações comportamentais são heterogêneas e de que há diferentes graus de acometimento, e provavelmente múltiplos fatores etiológicos, deu origem ao termo Transtorno do Espectro do Autismo – TEA (Klin, 2006). Esse termo substituirá o de Transtorno Global do Desenvolvimento no DSM-V, que circulará a partir de 2013 (APA, 2010). A expressão TEA foi cunhada por Wing (1988) e, inicialmente, era utilizada apenas no meio clínico, passando, posteriormente, a circular no campo científico. Com isso, passou-se a compreender o transtorno de uma forma mais ampla, já que esse se caracteriza por um *continuum* de comprometimentos nos comportamentos relacionados à tríade. O TEA abrange o transtorno autístico, o de Asperger, e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico); porém, de forma dimensional e não categórica, antecipando as mudanças presentes no DSM-V.

Pode-se, portanto, encontrar diferentes níveis de comprometimentos na comunicação, tanto na habilidade verbal quanto não verbal, que variam desde a ausência de linguagem oral até a presença de monólogos incessantes e verborrágicos. No que se refere aos comportamentos repetitivos e restritos, evidenciam-se maneirismos e rituais motores imutáveis, podendo ocorrer também a busca espontânea apenas em relação a fatos e informações sobre tópicos incomuns e altamente circunscritos. Muitas diferenças comportamentais são explicadas, também, pelas variações no funcionamento intelectual, sendo que se estima que a deficiência

intelectual esteja associada ao autismo em 70% dos casos (QI < 70) (Gillberg & Coleman, 2000; Munson et al., 2008).

A partir de uma análise combinada dos Transtornos do Espectro Autista, estudos recentes têm fornecido estimativas de 60-70 casos a cada 10.000 indivíduos, tornando os TEA um dos distúrbios do desenvolvimento neurológico mais frequentes na infância (Fombonne, 2009). Os estudos de prevalência apontam um predomínio maior em indivíduos do sexo masculino (Fombonne, 2009; Rice, 2007; Rutter, 1985; Wing, 1981). No entanto, a prevalência de até 1% dos nascimentos tem sido relatada, quando do uso de critérios diagnósticos mais expandidos (Fombonne, 2003; Klin, 2006). No Brasil, uma estimativa recente de casos existentes foi realizada com base no Censo Demográfico de 2000, a partir de uma hipotética prevalência de 0,7%. Na faixa etária de 0 a 4 anos, considerando-se um número absoluto de 165.386.239 crianças, foi estimado que 114.704 crianças poderiam apresentar TEA (Fombonne, 2010).

Na literatura é demonstrado o comprometimento da criança com autismo na habilidade de compreender situações sociais mais intuitivas e não verbais, tais como iniciação de atenção compartilhada (isto é, compartilhamento espontâneo de situações e eventos), empatia e consciência de expectativas sociais (Baron-Cohen, 1995; Bosa, 2002a; Leekam & Ramsden, 2006; Leslie, 1987; Travis, Sigman, & Ruskin, 2001). Essas habilidades estão intimamente relacionadas à qualidade da interação com pares e de comportamentos pró-sociais subsequentes (Hauck, Fein, Waterhouse, & Fein, 1995; Sigman & Ruskin, 1999; Travis et al., 2001; Van Hecke et al., 2007). Há, também, um prejuízo nas relações sociais ocasionado pela presença de comprometimento no que se refere à percepção, expressão, resposta e compreensão de estados emocionais de si e dos outros (Begeer, Koot, Rieffe, Meerum Terwogt, & Stegge, 2008; Williams & Happé, 2010).

Evidenciam-se dificuldades de crianças com autismo em diversas áreas, dentre as quais, a brincadeira. Chama-se a atenção, entretanto, para o fato de que os déficits são especialmente mais intensos em relação à brincadeira simbólica, podendo ser menos significativos em outras modalidades, como a brincadeira funcional. Portanto, o presente artigo busca revisar criticamente a literatura acerca da brincadeira no campo do autismo e discutir seus resultados à luz da teoria histórico-cultural. É

importante, porém, que antes de se apresentar os estudos sobre esse assunto, discuta-se o conceito de brincadeira que norteia este trabalho, suas modalidades e formas de expressão em criança pré-escolares com desenvolvimento típico.

A brincadeira no desenvolvimento infantil

O brincar é um tópico de muito interesse para a Psicologia do Desenvolvimento, com enfoque em sua importância no percurso do desenvolvimento humano. A sua investigação é importante para uma melhor descrição das categorias que a compõem, da ocorrência de aprendizagem em situação natural, da compreensão dos processos de transmissão da cultura do brinquedo, assim como das relações entre os membros do grupo e do desenvolvimento infantil (Pontes & Magalhães, 2003).

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1933/1994) dá ênfase à constituição social do brincar como parte do desenvolvimento cultural da criança e destaca sua contribuição para o desenvolvimento global do pré-escolar. Para o autor, a brincadeira atua como o instrumento que preenche as necessidades que não podem ser satisfeitas na situação “real”, criando um meio pelo qual a criança se apropria do mundo. Portanto, segundo esse autor, a criança desenvolve-se, essencialmente, através da ação de brincar.

No brincar, a criança está sempre se comportando “acima de sua idade”, além de seu comportamento comum no cotidiano. “Na brincadeira ela está, por assim dizer, um pouco adiante dela mesma. A brincadeira contém, de uma forma concentrada, como no foco de uma lupa, todas as tendências de desenvolvimento; é como se a criança tentasse pular acima de seu nível usual” (Vygotsky, 1933/1994, p. 134). A atividade de brincar é, portanto, uma fonte de desenvolvimento e pressupõe uma aprendizagem social.

O conceito de brincadeira é controverso. Para alguns autores, por exemplo, a brincadeira caracteriza-se como uma atividade livre, espontânea e que não pode ser delimitada (Bomtempo, Hussein, & Zamberlan, 1986; Kishimoto, 1999). Porém, Vygotsky (1933/1994) destaca que não se pode restringir a definição da brincadeira a uma atividade que dá prazer, por duas razões. A primeira refere-se ao fato de que muitas atividades propiciam à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brincar. Segundo, porque existem jogos nos quais a atividade não é puramente

agradável, como em jogos competitivos. Por outro lado, o autor adverte que, embora o prazer não possa ser visto como uma característica definidora da brincadeira, o mesmo não deve ser desconsiderado na análise do tema.

Para Bruner (1986) e Tomasello (1999/2003), seguidores das ideias sociointeracionistas de Vygotsky, existem algumas funções fundamentais da brincadeira. Dentre elas, destaca-se que no ato de brincar se reduz a gravidade das consequências dos erros e fracassos. Para esses autores, trata-se de uma atividade séria, mas que não tem consequências frustrantes para a criança, justificando-se, assim, por si mesma. A brincadeira serve tanto como meio de exploração como de invenção. Esses autores consideram o brincar como uma forma de desenvolvimento intelectual. Tomasello (1999/2003) destaca que nos primórdios do desenvolvimento cognitivo o jogo simbólico é uma atividade que se assemelha à aquisição de símbolos linguísticos, isto é, envolve interpretação conceitual e perspectiva, tal como ocorre na linguagem. Isso significa que o jogo simbólico não é uma representação sensoriomotora, baseada, sobretudo, na percepção. O autor cita o exemplo de uma criança que, aos 24 meses, pode empurrar um bloco de madeira e emitir a onomatopeia “vruum!”. Esses comportamentos podem ser tanto uma simples imitação da ação do adulto como, a partir dessa idade, constituírem-se em uma representação simbólica, ou seja, utilizar o objeto como símbolo.

Tomasello (1999/2003) traçou a trajetória infantil referente ao aprendizado desse processo de simbolização. Inicialmente, a criança busca compreender que outra pessoa fez algo simbólico “para” ela e, em seguida, imita a ação do outro, usando um símbolo da mesma forma que fizeram em relação a ela. “Portanto, os primeiros símbolos lúdicos são imitados dos outros e ao mesmo tempo produzidos para os outros como tentativas de conseguir que eles interpretem coisas de certo modo” (p. 181), até que a criança os consiga produzir espontaneamente. Aos poucos, as crianças percebem que um símbolo não é apenas um objeto sensoriomotor (e.g., uma rosa), mas um artefato cultural com potencialidades intencionais (e.g., uma rosa pode ser uma flor, uma cor ou um presente). Dessa forma, elas aprendem a usar símbolos gráficos, modelos em escala (miniaturas), algarismos, etc. O autor explica ainda que o objeto substitutivo (interpretar um objeto como se fosse outro – e.g., um bloco de madeira como um carrinho) emerge apenas quando a criança é capaz de se desprender

de seus esquemas sensoriomotores (perceptuais) sempre que um objeto manipulável entra no seu espaço preênsil e, por isso, essa habilidade se desenvolve mais tarde, em torno dos 36 meses.

A concepção de que a brincadeira é muito importante para o desenvolvimento cognitivo é compartilhada por outros teóricos, como Elkonin (1999). Esse autor cita que a mudança em ambos, brincadeira e desenvolvimento cognitivo, coocorre, demonstrando que essas duas modalidades estão possivelmente relacionadas. Aspectos importantes do ponto de vista cognitivo, como a linguagem, a formação de conceitos e a escrita, já eram relacionados à brincadeira por Vygotsky (1933/1994). Entretanto, o brincar relaciona-se, também, ao desenvolvimento social infantil. Com a brincadeira, a criança consegue avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças, aprimorando sua competência social. Quando ela está jogando com o grupo, faz-se necessário um planejamento que aproveite todas as possibilidades da situação e que diminua todas as limitações existentes. Além de a criança desempenhar técnicas e estratégias, ela também exercita o convívio social e as diversificadas formas de como lidar com os conflitos sociais que surgem durante a execução da brincadeira (Isidro & Almeida, 2003). Para Isidro e Almeida (2003), é no jogo com pares, seja na condição social ou cognitiva, que o desenvolvimento tem sua expressão máxima.

A brincadeira permite, ainda, que a criança se aproprie de códigos culturais e de papéis sociais (Brougère & Wajskop, 1997). Elkonin (1998) corrobora essa concepção ao afirmar que a história do brinquedo acompanha a história da humanidade. O autor relata que esses objetos mudam conforme mudam os padrões de uma sociedade. A análise das características dos brinquedos utilizados nas últimas décadas demonstra esse fato.

A brincadeira possibilita à criança em idade pré-escolar o envolvimento em um processo criativo, recriando aspectos do mundo adulto e de suas vivências sociais. A própria condição social da criança a motiva a participar e entender o mundo da cultura, fazendo-a reproduzir e criar aspectos do mundo real nas brincadeiras. Porém, apesar de os primeiros pontos de apoio para a futura criação estarem na interação com seu meio e do que a criança se apropria, ela não repete tudo o que ouve e vê. O que

ela imagina, mesmo quando se reporta à realidade, apresenta algo de criativo, muitas vezes, inaugural (Silva, 2006).

A necessidade de se apropriar das regras, dos valores sociais e de suas complexas relações impulsiona o surgimento de cenários lúdicos e da configuração de papéis/personagens. A criança faz de conta que é enfermeira, professora, mãe, filha, médico, motorista etc. (Silva, 2006). Entretanto, a construção de um universo imaginativo, próprio das brincadeiras de faz de conta, não emerge de motivações prazerosas e individuais, mas sim das trocas interativas entre seus pares (Silva, 2006). Esses são os agentes da socialização, constituídos pelos indivíduos que possuem uma importância significativa na adaptação da criança ao mundo em que ela vive.

Se por um lado, Vygotsky (1933/1994) concedeu destaque para a brincadeira no desenvolvimento humano e tratou da importância do aspecto sociocultural imbricado no despontar dessa habilidade, por outro, não se deteve em descrever seu processo de amadurecimento. Isso se deve, em grande parte, a sua forma de abordar tópicos sem que haja uma organização estruturada e sistematizada do tema em questão, o que foi, inclusive, objeto de muitas críticas ao seu trabalho (Van der Veer & Valsiner, 1996).

Elkonin (1998), expandindo os estudos de Vygotsky, dedicou-se ao estudo da origem do jogo na ontogenia. Para esse autor, a brincadeira passa por momentos evolutivos que se iniciam após a formação da coordenação sensoriomotora, permitindo a manipulação e atuação com os objetos. Anterior a isso, é preciso que ocorra a concentração no objeto e a atenção dirigida a este quando estiver em movimento, isto é, em diferentes direções e distâncias, juntamente com a convergência dos olhos e a contemplação. O autor ressalta que esse processo ocorre no cerne da interação social entre o bebê e o seu cuidador. Pode-se acrescentar, então, que a capacidade de contemplação se inicia bem antes da entrada dos objetos na vida da criança, durante a interação face-a-face, nos 4 primeiros meses de vida (Trevvarthen, 1998).

Para Elkonin (1998), os movimentos das mãos entram em cena quando os sistemas sensoriais já se estabeleceram e prosseguem com o aparecimento do ato da preensão e apalpação, entre os 4 e 5 meses. O ato de agarrar inicia com a preensão indiferenciada do objeto com todos os dedos e da compressão contra a palma da mão

até o movimento de opor o polegar aos dedos restantes. Esse processo envolve as ligações entre a imagem reticular do objeto e suas verdadeiras dimensões, forma e distância – bases da percepção tridimensional dos objetos, que emerge com o auxílio do adulto. “É o adulto quem cria as diferentes situações em que se aperfeiçoa a direção psíquica dos movimentos das mãos baseados na percepção visual do objeto e em sua distância” (p.209).

O ato de agarrar é precedido pelos movimentos reiterativos (e.g., golpear os objetos, passá-lo de uma mão para outra, girá-los, etc.) seguidos de movimentos que ocorrem em uma cadeia mais organizada (movimentos concatenados). Nessa etapa, Elkonin (1998) ressalta que aparece o exame do objeto, isto é, uma contemplação ativa do mesmo. Novamente, o autor destaca o papel do cuidador nessa habilidade ao referir que a criança somente se interessa pelo novo quando esse é manipulado por pessoas que a criança “aprecia” e que utilizam as palavras para acompanhar as suas ações. A isso tudo o autor denomina “exercícios elementares”, que precedem o jogo, os quais são inseridos na atividade conjunta com o adulto. Durante esses exercícios, a criança não aprende somente a agir com os objetos, mas a antecipar as consequências sociais destas ações; ela busca tanto o estímulo quanto o elogio do adulto. É justamente esse aspecto que, segundo Elkonin, distingue-se do exame da gênese do jogo proposto por Piaget (1945/1962) e do apresentado por pesquisadores soviéticos (e.g., Frádkina, 1946 in Elkonin, 1998), qual seja, o estudo das ações lúdicas da criança indissociado das inter-relações com o adulto.

Dessa forma, no final do primeiro período da infância, preparam-se as premissas da transição para o jogo protagonizado – ou jogo simbólico mais avançado, para Piaget (1945/1962) –: (a) inserem-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que passam a ter um nome de acordo com a significação lúdica; (b) aumenta a organização das ações; (c) ocorre a síntese das ações e sua separação dos objetos; e, (d) surge a comparação de suas ações com as dos adultos. O adulto passa a ser um modelo de ação e a criança “atua” como ele, cada vez com mais autonomia. No segundo ano, o jogo passa a ter um caráter temático (interesse por bonecas, animais etc.) e, no final desse período, já há indícios de papéis que a criança desempenha – o futuro jogo protagonizado (em que o papel é interpretado pessoalmente pela criança). A brincadeira parte de uma situação inicial - na qual o papel assumido pela criança e

a cena imaginária são explícitas, enquanto as regras seriam latentes - para uma situação em que as regras são explícitas, enquanto o papel e a cena imaginária são latentes. De maneira geral, pode-se dizer que as concepções de Vygotsky (1933/1994) e Elkonin (1998) consideram como unidade fundamental do jogo, o jogo protagonizado (social, cooperativo, com restituição de papéis e da interação dos adultos - entre si e com a criança). Esse é antecedido pelo jogo simbólico centrado nos próprios objetos que, por sua vez, é uma extensão elaborada do jogo sensoriomotor piagetiano. Entretanto, Elkonin, da mesma forma que Vygotsky, não reconhece como jogo propriamente dito essa última categoria, uma vez que, para ele, a condição essencial do lúdico baseia-se na situação de ficção. No entanto, a habilidade de brincar, reconhecida amplamente como fundamental para o desenvolvimento sociocognitivo e emocional da criança, apresenta-se de forma atípica no caso de crianças com autismo.

A brincadeira da criança com autismo

Tem havido muito interesse na literatura internacional acerca da brincadeira de crianças com autismo, com especial destaque para a brincadeira simbólica (Gulsrud, Kasari, Freeman, & Paparella, 2007; Hobson, Lee, & Hobson, 2009; Jarrold, 2003). Crianças com autismo demonstram prejuízos marcados no uso da brincadeira simbólica, sendo que tais déficits são considerados como critérios diagnósticos para o transtorno (APA, 2002), além de estarem presentes em instrumentos de avaliação, como *ADOS [Autism Diagnostic Observation Schedule]* (Lord, Rutter, & Dilavore, 1998) e *ADI [Autism Diagnostic Interview]* (Lord, Rutter, & Le Couteur, 1994). Uma das dificuldades para se avaliar os estudos em seu conjunto refere-se aos diferentes usos da definição de brincadeira simbólica. Por exemplo, Baron-Cohen (1987) argumenta que brincar apropriadamente com um brinquedo ou miniaturas de objetos realísticos não pode ser considerado como evidência de simbolismo, uma vez que esses objetos podem ser simplesmente percebidos como objetos reais, porém menores.

De qualquer modo, há certo consenso na constatação de que autistas tendem a não usar os brinquedos de maneira típica (e.g., fazendo bonecos como agentes ou substituindo um objeto por outro na brincadeira), com a frequência e a

espontaneidade com que crianças com desenvolvimento típico, ou mesmo com outros transtornos do desenvolvimento, fazem-no (Rutherford & Rogers, 2003). A criança com autismo tende ainda a produzir comportamentos rígidos e estereotipados com os brinquedos e os objetos, com prejuízos na inovação, desenvolvimento e mudança encontrados no simbolismo do brincar típico (Atlas, 1990; Ozonoff et al., 2008). Tal produção externaliza um comprometimento mais abrangente, comum a todas as crianças com autismo, que se refere aos padrões comportamentais restritos, repetitivos e estereotipados. Esses padrões apresentam-se de diferentes formas e, frequentemente, atuam como um limitador no desenvolvimento de determinadas atividades.

Se por um lado, existe consenso quanto à existência de prejuízo na brincadeira simbólica de crianças com autismo, por outro, não há tanta clareza quanto à extensão desse déficit para a brincadeira, de um modo geral. Há dois aspectos principais que se apresentam controversos: o brincar funcional¹ e a questão da resposta à estimulação do brincar simbólico (*prompted pretend play*). Enquanto alguns autores defendem a existência de déficits tanto na brincadeira funcional quanto simbólica (Honey, Leekman, Turner, & McConachie, 2007; Jarrold, Boucher, & Smith, 1996; Lang et al., 2009; Sigman & Ungerer, 1984; Stone, Lemanek, Fischel, Fernandez, & Altemeier, 1990; Whyte & Owens, 1989); outros encontram prejuízos apenas na habilidade de brincar simbolicamente (Baron-Cohen, 1987; Gould, 1986; Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman, 1986). Entretanto, grande parte desses estudos tem seu foco no comprometimento dessa habilidade, sem abordar os passos desenvolvimentais dessa habilidade em crianças com autismo.

Além disso, alguns estudos demonstraram que crianças com autismo são capazes de apresentar brincadeira simbólica apenas quando recebem estímulos (*prompts*) apropriados, como pistas verbais referentes à ação a ser realizada (Charman & Baron-Cohen, 1997; Gould, 1986; Lang et al., 2009; Lewis & Boucher, 1988; MacDonald, Sacramone, Mansfield, Wiltz, & Ahearn, 2009; Whyte & Owens, 1989). Contudo, há um questionamento no que concerne à qualidade da resposta a esses estímulos. Indaga-se se a resposta da criança deveria ser considerada uma

¹ Brinquedo funcional é definido como “o uso apropriado de um objeto ou uma associação convencional de dois ou mais objetos, como alimentar uma boneca com uma colher, ou colocar uma xícara de chá no pires” (Ungerer & Sigman, 1981, p. 320).

simbolização ou puramente uma imitação do comportamento apresentado pelo adulto. De qualquer modo, para Elkonin (1998), a imitação é a semente da situação fictícia, que requer imaginação, e essa situação é o caminho da abstração. Dessa forma, considerando que, segundo esse autor, a imitação constitui-se em um passo evolutivo da brincadeira, torna-se relevante tomar conhecimento de como ocorre o ato de imitar em crianças com autismo. Nessa assertiva, Kana, Wadsworth e Travers (2011) realizaram uma revisão de literatura acerca do déficit na imitação de crianças com TEA e sua relação com o sistema de neurônios-espelho. Os estudos revisados apontaram que essa habilidade pode estar comprometida em diferentes níveis, sendo que alguns tipos de imitação encontram-se mais afetados do que outros. Por exemplo, quando o objetivo da ação a ser imitada é evidente, o desempenho das crianças com autismo tende a ser mais preciso. Os autores citaram que alguns processos cognitivos estão associados ao déficit nessa habilidade, como a atenção e o mapeamento de si e dos outros (e.g., adotar a perspectiva da pessoa a ser imitada). Ambos processos estão relacionados ao sistema de neurônios-espelho. Desse modo, o déficit na imitação pode estar relacionado ao comprometimento de diversos subcomponentes. Há, portanto, a necessidade de que esses subcomponentes sejam mais bem estudados a fim de se compreender melhor os prejuízos da imitação em crianças com autismo e, conseqüentemente, auxiliá-las no desenvolvimento dessa habilidade. Esse aprimoramento torna-se importante, uma vez que a imitação tem um papel significativo no processo de simbolização e no desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas (Brooke, 2008).

Além desse tópico, as pesquisas apresentam a relação da brincadeira com outras variáveis, tais como linguagem (Toth, Munson, Meltzoff, & Dawson, 2006; Kasari, Paparella, Freeman, & Jahromi, 2008); comportamentos repetitivos (Honey, Leekam, Turner, & McConachie, 2007); e interação social (Jordan, 2003; Pierce-Jordan & Lifter, 2005). O interesse dos investigadores acerca de uma possível associação entre a brincadeira e as dimensões da tríade diagnóstica do autismo é resultado da busca por uma relação de causa e efeito concernente à sintomatologia do transtorno.

Um estudo canadense investigou a brincadeira simbólica em crianças com autismo a partir da perspectiva de que o desenvolvimento de habilidades do brincar

simbólico deve ser explicado com referência a diversos outros domínios (Stanley & Konstantareas, 2007). Com isso, essa investigação buscou determinar quais características das crianças com autismo estão associadas à competência na brincadeira simbólica. A amostra do estudo foi composta por 101 crianças com autismo, com idade entre 24 meses e 18 anos, que compunham um banco de dados em Toronto. Foram utilizadas cinco medidas avaliadas com diferentes instrumentos. A brincadeira simbólica foi medida por meio do SPT - *Lowe and Costello Symbolic Play Test*. A sintomatologia autística foi avaliada com o CARS - *Childhood Autism Rating Scale*. Para avaliar a habilidade cognitiva não verbal, foi utilizado como instrumento o *Leiter International Performance Scale - Arthur Adaptation*. Para medir habilidade verbal, foi empregado o *Peabody Picture Vocabulary Test- Revised*. Por sua vez, o desenvolvimento social foi acessado pelo *Developmental Profile II*.

Os resultados indicaram que, combinados, idade cronológica, severidade dos sintomas, idade mental não verbal, linguagem expressiva e receptiva, além do desenvolvimento social, predisseram, significativamente, 56% da variância da brincadeira simbólica. As variáveis com maior poder de predição foram habilidade intelectual não verbal e linguagem expressiva, com destaque para a primeira. Já a linguagem compreensiva não se apresentou como um preditor da brincadeira simbólica. Além disso, observou-se uma correlação positivamente significativa entre o desenvolvimento social e a brincadeira simbólica, após o controle de outras variáveis, mas apenas no subgrupo que estava relativamente preservado de deficiência intelectual.

Outro estudo, porém com delineamento longitudinal, buscou ampliar essa investigação acerca dos preditores da competência da brincadeira simbólica em crianças com autismo (Rutherford, Young, Hepburn, & Rogers, 2007). Foram examinadas as relações entre a performance na brincadeira simbólica, maturidade desenvolvimental, atenção compartilhada e duas funções executivas, quais sejam, generatividade e inibição. Participaram 28 crianças com autismo, 18 com outros transtornos do desenvolvimento e 27 crianças com desenvolvimento típico, todas pareadas de acordo com a maturidade cognitiva. Os participantes foram avaliados em dois momentos, com intervalo de 24 meses. Foram administrados os seguintes instrumentos: *MSEL (Mullen Scales of Early Learning)*; *ESCS (Abridged Early*

Social Communication Scales); *Fewell Play Scale, 5th edition*; *Spatial Reversal Task*; *Imitation Battery*. O grupo de crianças com autismo exibiu menos brincadeira simbólica e exploratória do que o grupo de crianças com atraso no desenvolvimento, tanto em condições espontâneas quanto estimuladas. A atenção compartilhada foi a única variável que predisse o desenvolvimento da brincadeira simbólica, sendo essa predição fortemente significativa.

Hobson et al. (2009) realizaram também um estudo sobre a brincadeira simbólica de crianças com autismo. A hipótese dos autores foi de que a qualidade da brincadeira simbólica dessas crianças estaria relacionada a aspectos específicos do envolvimento social, como o comprometimento da experiência de identificar-se com a atitude de outras pessoas e de vivenciar diferentes perspectivas. As habilidades da brincadeira simbólica foram testadas em 16 crianças com autismo e 16 crianças com dificuldades de aprendizagem ou atrasos do desenvolvimento, todas em idade escolar e equiparadas por sua habilidade verbal. A sessão de brincadeira foi registrada por meio de vídeo. Foram medidas: (a) a atribuição de significado simbólico a brinquedos; (b) o potencial para uso flexível de objetos; (c) a autoconsciência (*self-awareness*); (d) o investimento em significados simbólicos (extensão em que cada criança investe em novos significados dados aos objetos quando faz de conta); (e) criatividade; e (f) diversão. Os resultados apontaram que ambos grupos foram capazes de metarrepresentar, no sentido de manifestar brincadeiras nas quais inventaram objetos imaginários, utilizaram um objeto substituindo outro e/ou atribuíram propriedades imaginárias. Apesar dessas similaridades, o brincar de crianças com autismo distinguiu-se quanto à falta das qualidades investigadas do brinquedo simbólico, ou seja, consciência de si como criador de significados, investimento em significados simbólicos, criatividade e diversão. Tais aspectos são entendidos pelos autores como refletindo prejuízos sociodesenvolvimentais do brinquedo tipicamente criativo.

No Brasil, embora ainda em pequeno número, tem havido um incremento no estudo acerca da brincadeira de crianças com necessidades especiais (Hueara, Souza, Batista, Melgaço, & Tavares, 2006; Pinto & Góes, 2006; Silva, 2003; Silveira, Loguercio, & Sperb, 2000; Souza & Batista, 2008), o que não ocorre na mesma intensidade no caso das que apresentam autismo. Os trabalhos detêm-se mais na

brincadeira de crianças com desenvolvimento típico (Carvalho & Pedrosa, 2002; Civiletti & Seidl-de-Moura, 1999; Correia & Meira, 2008; De Conti & Sperb, 2001; Mendes & Seidl-de-Moura, 2004; Robles & Gil, 2006; Vieira & Sperb, 2007). Um desses estudos brasileiros que envolvem crianças com necessidades especiais refere-se à pesquisa de Souza e Batista (2008). O objetivo foi discutir o papel dos parceiros, no contexto da brincadeira, no processo de desenvolvimento da criança com necessidades especiais. Para tanto, participaram nove crianças com deficiência visual, entre 4 e 12 anos. Os resultados indicaram a situação de brincadeira livre em grupo como um espaço favorável para que crianças com deficiência estabelecessem e sustentassem interações com seus parceiros, de forma similar ao observado em crianças com desenvolvimento típico.

De acordo com os estudos mencionados, é evidente o comprometimento da brincadeira da criança com autismo, embora ainda haja alguns dados controversos. Vários modelos explicativos têm surgido para essas dificuldades. Por exemplo, a explicação relacionada à Teoria da Mente sugere que o déficit na brincadeira simbólica no autismo é resultado de um prejuízo no funcionamento do aspecto metarrepresentacional do mecanismo da teoria da mente (Leslie, 1987). A teoria da mente é entendida como uma capacidade de compreender o estado mental dos outros e de prever comportamentos, baseando-se na apreciação desses estados mentais (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Lillard, 1993). De acordo com essa perspectiva, a brincadeira simbólica provê evidências precoces do desenvolvimento do mecanismo da teoria da mente.

Outro modelo proeminente, na área da neuropsicologia, é a teoria relacionada às funções executivas. De maneira geral, as funções executivas incluem a habilidade de planejar, de forma antecipada, a sequência das ações, a formulação e a iniciação de comportamentos dirigidos por metas, controle inibitório, memória de trabalho, a habilidade de gerar comportamentos novos e flexibilidade do controle de processos atencionais. Conforme apresentado, o desenvolvimento da brincadeira, desde os exercícios sensoriomotores, envolve todas essas capacidades, como desengajamento do mundo real (*inhibition*), criação de novos cenários simbólicos (*generativity*) e a mudança atencional de uma interpretação de brinquedos para outros (*set shiftings*) (Rutherford & Rogers, 2003). O modelo das funções executivas sugere

que o déficit na brincadeira simbólica é atribuível a comprometimentos nessas funções em crianças com autismo. Essa teoria explica, em parte, a rigidez e a repetição, características do brincar apresentado pelas crianças com o transtorno (Lopez, Lincoln, Ozonoff, & Lai, 2005).

Há ainda hipóteses vinculadas aos prejuízos sociais, mais especificamente em relação à intersubjetividade. Nessa perspectiva, os déficits sociais são compreendidos como primários no autismo (Fein, Pennington, Markowitz, Braverman, & Waterhouse, 1986). Os autores dessa corrente defendem que um determinado nível de reciprocidade é pré-requisito para o entendimento do sentido compartilhado e da intenção comunicativa, sendo que crianças com autismo que “falham” no engajamento de relações sociais, conseqüentemente teriam dificuldades na aquisição de habilidades da brincadeira simbólica (Jarrold Boucher, & Smith, 1993; Hobson, 1991). Essa posição é consoante com a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1933/1994) e Elkonin (1998). Esses autores postularam que as relações sociais entre a criança e seu cuidador são a base para a emergência e progressiva complexidade do jogo.

As teorias consideradas anteriormente são as mais relevantes no campo do autismo, mas não são exaustivas. É concebível que outros prejuízos cognitivos ou sociais estejam associados com o autismo e que possam influenciar a área do desenvolvimento da brincadeira simbólica. Há ainda a possibilidade de que diferentes prejuízos estejam combinados na produção dessas dificuldades (Jarrold et al., 1993). Portanto, observa-se que ainda existem muitas questões em aberto no que concerne (a) ao entendimento de como se desenvolve a brincadeira no autismo, (b) quais as possíveis causas do déficit nessa habilidade e (c) de que forma esta influencia o desenvolvimento global de sujeitos com o transtorno. Evidencia-se, então, a necessidade da realização de novas pesquisas que busquem expandir o corpo de conhecimento acerca desse tema.

Considerações Finais

A revisão da literatura apontou que aparentemente existe uma escassez de estudos sobre a brincadeira de crianças com autismo em contexto brasileiro. Internacionalmente, o enfoque é dado, predominantemente, à brincadeira simbólica,

ou melhor, ao comprometimento dessa habilidade, falhando em uma compreensão mais minuciosa do brincar que a criança é capaz de mostrar. Essa lacuna impossibilita o conhecimento adequado da evolução da brincadeira em crianças com autismo e limita a percepção das possibilidades dessas crianças. É importante que o foco das novas pesquisas extrapole o déficit presente na habilidade da brincadeira e se concentre na forma como essa se desenvolve em crianças com autismo.

Nesse sentido, considera-se que a teoria histórico-cultural traz importantes contribuições ao enfatizar o papel das relações sociais na evolução da brincadeira. Destacadamente, as proposições de Elkonin (1998) sobre os desdobramentos dessa habilidade na ontogenia se prestam como fundamento para orientar intervenções junto a crianças com autismo. Tendo em vista a relevância da brincadeira para o desenvolvimento sociocomunicativo das crianças, é essencial que se conheça os passos evolutivos dessa habilidade, tanto no desenvolvimento típico quanto no autismo. Apenas com um conhecimento claro desse processo, em ambas condições desenvolvimentais, é que se pode lançar mão de estratégias adequadas que tenham como objetivo auxiliar o aprimoramento do brincar e, conseqüentemente, das habilidades sociais e comunicacionais. Além disso, a busca constante por relações entre a brincadeira e os domínios da tríade diagnóstica do autismo (interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e estereotipados) seria impulsionada se houvesse um conhecimento adequado de como é o brincar das crianças com esse transtorno, não apenas daquilo que não ocorre ou que não é esperado.

Diante disso, avalia-se a necessidade de estudos sobre o desenvolvimento da brincadeira de crianças com autismo na realidade brasileira. Seria relevante, ainda, a análise da qualidade da brincadeira e seu desenvolvimento em um ambiente naturalístico, em contrapartida à observação de cenas estruturadas e pouco realísticas, como verificado na literatura (Hobson et al., 2009; Rutherford et al., 2007; Stanley & Konstantareas, 2007). Nesse sentido, sugere-se que a teoria histórico-cultural possa oferecer contribuições relevantes para a análise empírica da brincadeira de crianças com autismo. O conhecimento disposto por essa teoria, concernente aos passos desenvolvimentais da brincadeira, constitui-se como uma base importante para ações investigativas ao fornecer, por exemplo, subsídios tanto para o conceito de brincadeira quanto para a sua definição operacional. Além disso, considerando que o

autismo caracteriza-se pela presença de comprometimentos significativos na esfera social e que a perspectiva histórico-cultural entende as relações sociais como fundamentais na evolução da brincadeira, parece coerente citar que há uma potencialidade intrínseca nesta parceria. Seria interessante que pesquisas futuras investigassem longitudinalmente a brincadeira de crianças com autismo, buscando estabelecer etapas desenvolvimentais dessa habilidade e conhecer os processos cognitivos e sociais inerentes a cada etapa.

CAPÍTULO II

ARTIGO 2:

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo:

Dentre as necessidades especiais o autismo é uma das condições que impõe mais desafios ao processo inclusivo, devido à natureza e à abrangência de seus sintomas. Diante disso, ainda não há clareza quanto ao papel do educador nesse processo. O presente trabalho busca discutir a função do educador a partir do conceito de mediação. Identificaram-se alguns fatores que influenciam na qualidade da mediação, como o sistema de crenças e o senso de autoeficácia do professor. No caso do autismo, a qualidade da mediação é ainda mais importante, uma vez que em seu processo de aprendizagem, a criança necessita continuamente do auxílio do professor para iniciar e manter suas atividades, ao contrário das crianças com desenvolvimento típico, que tendem a ser mais autônomas. Conclui-se que se faz necessária a realização de estudos que investiguem quais estratégias de mediação junto a crianças com autismo são mais eficazes no contexto de inclusão.

Palavras-chave: Mediação; autismo; inclusão escolar; Educação Infantil.

THE IMPORTANCE OF MEDIATION FOR INCLUDING CHILDREN WITH AUTISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

Among the special needs, autism is one of the conditions that is more challenging to the inclusive process, due to the nature and scope of their symptoms. Given this, there is still no clarity about the teacher's role in this process. This article discusses the teacher's role from the concept of mediation. We have identified some factors that influence the quality of mediation, as the belief system and teacher's self-efficacy sense. In the case of autism, the quality of mediation is even more important, since in their learning process, the child needs continuous support from the teacher to initiate and sustain their activities, unlike typically developing children, who tend to be more autonomous. We conclude that it is necessary to carry out studies to investigate which mediation strategies are more effective in the context of inclusion with children with autism.

Keywords: Mediation; autism; school inclusion; Early Childhood Education.

Na perspectiva vygotskyana, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos intrinsecamente relacionados e atuam por meio de um processo dialético (Van der Veer & Valsiner, 1996). As situações de interação social assumem papel decisivo, pois são concebidas como um espaço simbólico gerador de conhecimentos, de apropriação de significados e de construção de subjetividades; por conseguinte, atuam como promotoras de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento (Colaço, Pereira, Neto, Chaves, & Sá, 2007). Aprender é estar com o outro, que é um mediador da cultura (Wertsch, Del Rio, & Alvarez, 1998).

Atualmente parece haver um consenso sobre a função social da escola e a importância nessa esfera do convívio integrado entre crianças com e sem necessidades educativas especiais. Contudo, há ainda muitas dúvidas e dificuldades sobre como se processa a aprendizagem acadêmica desses alunos, uma vez que os desenvolvimentos cognitivo e social da criança são indissociáveis.

Nesse sentido, um importante conceito é o da zona de desenvolvimento proximal. “A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas de forma independente, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em cooperação com seus colegas mais capazes” (Vygotsky, 1933/1994, p. 42). A aprendizagem escolar desencadeia vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

A teoria histórico-cultural ou sócio-histórica, embora criada no início do século passado, somente nas últimas décadas passou a influenciar pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo (Flavell, Miller, & Miller, 1999). Especial destaque confere-se no presente estudo ao conceito de mediação, reconhecido como central nessa teoria, no domínio da psicologia cognitiva (Karpov & Haywood, 1998).

A mediação

De acordo com Vygotsky (1933/1994), todos os processos psicológicos especificamente humanos (processos mentais superiores) são mediados por instrumentos psicológicos como linguagem, sinais e símbolos. Durante atividades conjuntas, os adultos ensinam esses instrumentos para as crianças, que os internalizam e tais instrumentos passam a funcionar como mediadores de processos psicológicos mais avançados.

É importante ressaltar que as crianças não estão passivas nessa interação (Rogoff, 1990). Elas fazem um uso ativo das oportunidades que recebem e testam suas estratégias recém-adquiridas e outras ferramentas cognitivas. À medida que se tornam mais competentes, a divisão da responsabilidade pela atividade se modifica para que elas tenham uma parte maior e os adultos, uma parte menor.

Na análise de Karpov e Haywood (1998) acerca do conceito de mediação na teoria histórico-cultural, observa-se que o mesmo é descrito de duas formas, quais sejam, metacognitiva e cognitiva. A primeira refere-se à aquisição de instrumentos semióticos de autorregulação, a saber, autoplanejamento, automonitoramento, autoavaliação. Essas habilidades são construídas por meio da comunicação interpessoal. Adultos ou pares mais maduros usam instrumentos semióticos para regular o comportamento das crianças. Por exemplo, quando uma mãe diz ‘não’ para o filho com o intuito de preveni-lo de fazer algo perigoso ou indesejável, ela está tanto regulando o comportamento do filho quanto o suprindo de uma ferramenta de autorregulação.

O segundo tipo de mediação descrito na teoria refere-se à aquisição de instrumentos cognitivos que são necessários para resolver problemas. A mediação cognitiva de forma sistemática começa quando o indivíduo ingressa na escola e adquire conceitos científicos. Antes do ingresso escolar, os conceitos são formados de modo espontâneo como resultado da generalização e da internalização de experiências pessoais. Esse é o motivo pelo qual conceitos espontâneos tendem a não ser conscientes e frequentemente estarem equivocados. Por exemplo, uma criança de três anos, tendo observado uma agulha, um pino e uma moeda afundar na água, chega à conclusão errônea de que todos os objetos pequenos afundam quando colocados na água. As estratégias de mediação são, portanto, “o modo como as pessoas utilizam

meios (instrumentais ou simbólicos) para intermediar suas atividades, as quais envolvem interação com o outro e com o mundo” (Colaço et al., 2007, p. 48).

Autores contemporâneos têm criado arranjos teóricos mais circunscritos que se baseiam na mediação. Dentre eles, destacam-se a abordagem da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), ambos de Feuerstein (Feuerstein, 1979; Feuerstein, Rand, Hoffman, & Miller, 1980). Através disso, o autor aperfeiçoa a ideia de que o desenvolvimento humano é resultado das interações estabelecidas entre os indivíduos durante sua vida, em ambientes sociais especialmente organizados para promover esse desenvolvimento. O mediador seria aquele que transforma os estímulos entre o meio e o indivíduo, organizando-os e modificando-os para uma melhor compreensão do ambiente, potencializando o desenvolvimento intelectual do sujeito.

Embora se evidenciem semelhanças entre Vygotsky e Feuerstein sobre a ênfase na mediação para a aprendizagem, faz-se necessário analisá-las mais detidamente. Em primeiro lugar é importante destacar que Feuerstein afirma não ter tido acesso às produções de Vygotsky quando elaborou o conceito da experiência de aprendizagem mediada (ver Beyer, 2006). De fato, são notórios os entraves que geraram um atraso histórico nas publicações de Vygotsky para outras línguas. Para Feuerstein, o desenvolvimento cognitivo decorre das experiências que a criança acumula em duas dimensões, através das relações diretas com o mundo e das relações mediadas. A primeira dimensão foi exaustivamente estudada por Piaget, do qual Feuerstein era discípulo. Com relação à segunda dimensão, Feuerstein concebe que a experiência de aprendizagem mediada relaciona-se à forma como os estímulos emitidos pelo meio são transformados por um agente mediador. Esse agente mediador, orientado por suas intenções, cultura e motivação afetiva, seleciona e organiza o mundo dos estímulos para a criança – o que converge com as ideias de Vygotsky. Porém, o conceito de mediação definido por Vygotsky tem uma amplitude maior, estabelecendo que esta ocorre sempre que instrumentos culturais forem utilizados pelas pessoas. A mediação, na concepção vygotskyana, não se centra propriamente no ato humano, mas nos diversos instrumentos culturais, incluindo-se as ferramentas para uso material e os importantes instrumentos psicológicos (Beyer,

2006). Apesar disso, diversos estudos tratam da convergência teórica entre os dois conceitos (Beyer, 1998; Giuno, 2002; Flynn, 2005; Sternberg, 1992).

Além disso, a teoria de Feuerstein serviu também a propósitos de intervenção, com a criação de um programa – Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) – que pretende atuar na modificação de estruturas cognitivas. Sob o prisma do presente trabalho, são dois os principais méritos encontrados nas concepções de Feuerstein (1979). O primeiro está na objetividade que advém dos critérios que o autor estabeleceu para que ocorra a mediação. As ideias específicas sobre os critérios da aprendizagem mediada podem contribuir na operacionalização de um perfil de competências do professor. Essa seria uma vantagem de cunho empírico-metodológico. Outro destaque seria de caráter filosófico. Semelhante às reflexões de Vygotsky, Feuerstein advoga em favor de uma atitude ativa do professor, que se identifica ao pensamento vygotskyano de que um “bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky, 1934/1987, p. 31).

Na teoria de Feuerstein (1979), são dez os critérios para que ocorra a mediação, a saber: (a) intencionalidade e reciprocidade; (b) compartilhamento; (c) significação; (d) individualização; (e) transcendência; (f) planejamento de objetivos; (g) competência; (h) desafio; (i) autorregulação e controle do comportamento; e, (j) automodificação. Desses, sobressaem-se a intencionalidade, a significação e a transcendência como fundamentais para que se efetue, de fato, o processo mediacional.

A intencionalidade e a reciprocidade ocorrem quando um mediador intencionalmente chama a atenção da criança para um objeto e ela responde a esse estímulo. Esses são elementos fundamentais no processo de aprendizagem mediada, uma vez que criam no sujeito um estado de alerta e facilitam o registro eficiente de informações, um processamento adequado e uma resposta eficiente. A transcendência relaciona-se à atitude do mediador de conduzir a criança para além de contextos concretos ou de necessidades imediatas, de forma que ela aprenda princípios gerais e objetivos que não se limitem ao contexto imediato. O professor, na função de mediador, deve favorecer a generalização da aprendizagem de regras, estratégias e princípios de uma situação de experiência concreta para situações novas. A significação, por sua vez, refere-se ao comportamento do mediador em enfatizar a

importância de um estímulo, por meio da expressão de afeto e pela indicação do valor e significado do mesmo. De acordo com esse princípio, o aluno aprende o significado dos estímulos em uma situação de aprendizagem mediada e internaliza esse processo, passando espontaneamente a buscar o significado de novas informações, sem esperar passivamente pela ajuda do outro (Cunha, Enumo, & Canal, 2006). Ganha realce a figura do educador, pois ao exercer suas funções, pode atuar como mediador entre as situações de brincadeira e a criança (Vectore, 2003).

Diversos autores têm pesquisado os efeitos da mediação como estratégia de intervenção escolar (Maheady, Harper, & Mallette, 2001; Shamir & Tzuriel, 2004; Shamir, Tzuriel, & Rozen, 2006; Trembath, Balandin, & Togher, 2009). No contexto brasileiro, Colaço et al. (2007) buscaram investigar as estratégias de mediação em situações de interação entre crianças em sala de aula. Participaram oito alunos que frequentavam a quarta série do Ensino Fundamental de uma escola particular de Fortaleza. Esses alunos foram sorteados entre o total de alunos de duas turmas e acompanhados ao longo de um semestre letivo. Foram analisadas as atividades discursivas deles, quando realizavam conjuntamente tarefas escolares. As estratégias mais utilizadas foram de natureza semiótica, sendo expressas verbalmente ou por meio de gestos e sinalizações, e incluíam a repetição e complementação das falas, além da negociação entre os colegas. Foram identificadas como estratégias mais gerais a leitura complementar de textos e/ou de enunciado de problemas; a repetição dos enunciados para melhor compreensão do problema a ser resolvido; a complementação e a negociação de sentidos e significados; e dicas e pistas verbais para apoiar o colega. Os resultados demonstraram a importância dos processos mediacionais para a aprendizagem, uma vez que com isso os alunos foram capazes de resolver os problemas propostos. Além disso, foi evidenciada a função organizadora da linguagem para o pensamento.

Pinto e Góes (2006) estudaram os modos de brincar de um grupo de 12 crianças, entre 4 e 6 anos, com dificuldades na cognição e linguagem e/ou problemas motores. Os participantes foram observados e videogravados em situação de brincadeira livre ao longo de sete meses, semanalmente, em uma instituição de educação especial. As autoras analisaram a relação entre a mediação do adulto ou parceiro e a capacidade dessas crianças de transcender o real e compor ações de faz

de conta. A partir da análise de episódios interativos, relatam que diversas crianças começavam brincadeiras solitárias, realizando sequências imaginativas restritas, com poucas ações. Por outro lado, quando havia a mediação do adulto ou parceiro, as manifestações do faz de conta se complexificavam a partir de indicativos como a sustentação da encenação por mais tempo, composições mais articuladas entre os parceiros, sustentação de diálogos dos personagens e presença de ações imaginativas mais elaboradas. A mediação do adulto (pesquisadora) deu-se no sentido de encorajar a criança a fazer ou atender a convites de brincadeira em parceria e para ampliar os diálogos quando a brincadeira estava em andamento. Uma colega também contribuiu com mediações da brincadeira fazendo convites, dando comandos, propondo desafios, oferecendo ajuda ou colocando-se como modelo a ser imitado. Com isso, as autoras enfatizam que a complexificação da brincadeira de faz de conta potencialmente contribui para o desenvolvimento infantil.

Com o objetivo de conhecer os padrões mediacionais de educadoras infantis, foi realizado um estudo exploratório (Vectore, 2003). Participaram dez educadoras infantis, que trabalhavam com alunos de 5 a 6 anos, de escolas públicas. Os dados foram obtidos a partir de videograções referentes ao envolvimento do adulto no brincar das crianças, na análise das situações de mediação da educadora. Os comportamentos mediacionais foram analisados a partir de cinco categorias, a saber, (a) focalização, (b) expansão, (c) mediação do significado/afetividade, (d) regulação de comportamento e, (e) recompensa. Os comportamentos não mediacionais também foram considerados. A pesquisadora observou que os principais comportamentos mediacionais apresentados foram a focalização e a regulação de comportamento, mais especificamente, aqueles associados a comportamentos infantis julgados inadequados. Por outro lado, houve poucas intervenções das professoras no sentido de ampliar a compreensão da criança sobre aquilo que está sendo apresentado e de mediação de significado. Quanto aos comportamentos não mediacionais, os resultados demonstraram que frequentemente as professoras faziam outra atividade enquanto as crianças brincavam e não respondiam as suas solicitações.

Esses estudos brasileiros tomados em conjunto ilustram, sucintamente, as principais evidências nesse campo na produção internacional. Isso dito no sentido de que a mediação do professor, além de importância teórica, vem recebendo amparo

empírico como facilitador do desenvolvimento infantil (Cavalcante, 2000; Fuller & Jill, 2006; Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003; Tunes, Tacca, & Bartholo Júnior, 2005; Vectore, 2003; Webb, 2009). Entretanto, resultados negativos também são encontrados em algumas situações devido à pouca ou inadequada mediação. Por exemplo, estudos que investigaram as interações naturais das crianças no contexto escolar, em situações de brincadeira livre, mostraram que a presença do professor como mediador dificultou o estabelecimento das interações entre as crianças (Anderson, Moore, Godfrey, & Fletcher-Flinn, 2004; Freschi, 1999; Giangreco, Edelman, Evans Luiselli, & Acfarland, 1997). Isso gera a necessidade de investigação em outra direção, buscando compreender o que leva o professor a apresentar uma mediação com maior ou menor qualidade.

Fatores que influenciam a qualidade da mediação

A mediação do professor, como toda ação humana, é determinada por diferentes fatores que interatuam entre si. Embora essa pareça ser uma premissa evidente, apenas na década de 1970 surgiu uma linha investigativa sobre o papel do professor, pela qual se deixou de concebê-lo como um simples executor de planos, elaborados exteriormente à sua profissão e se passou a considerá-lo como um profissional que reflete, emite juízos, tem crenças e toma decisões racionalmente baseado em seu conhecimento prático (Moreira & Monteiro, 2010). O professor atua segundo sua sensibilidade e sua crença sem, muitas vezes, refletir sobre suas ações na prática. Os estudos realizados dentro desse paradigma concentraram-se num contexto psicossocial, dentro do qual se passou a investigar como construtos, crenças, teorias implícitas, juízos e dilemas dos professores influenciavam em sua prática e ação (Chakur, 2000).

Com base nesse referencial, crenças devem ser entendidas como uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, e que são co-construídas pela experiência, isto é, resultam de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Portanto, as crenças são sociais, dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2006).

Conforme Pajares (1992), as crenças do professor influenciam suas percepções e julgamentos, os quais, por sua vez, afetam seu comportamento na sala

de aula, desde a maneira como ele escolhe trabalhar os conteúdos até como ele avalia o aluno. Além disso, as crenças também intermedeiam as interações estabelecidas entre professores e alunos, fazendo com que os professores interpretem, reajam e valorizem, ou não, os comportamentos apresentados pelos alunos, podendo, até mesmo, induzir o comportamento de seus alunos de acordo com suas expectativas. Dessa forma, verifica-se a influência recíproca entre as crenças do professor e o comportamento demonstrado por seus alunos, inclusive por aqueles com necessidades educativas especiais.

Mas essa reflexão não parece estar presente para o próprio professor. No estudo de Tuleski, Eidt, Menechinni, Silva, Sponchiado e Colchon (2005), foi verificada a tendência dos professores em apontar como únicos responsáveis pelo fracasso escolar, os alunos e suas famílias. Esse resultado evidencia a descrença dos professores na capacidade de seus alunos relacionarem os conteúdos aprendidos com a realidade social. Quando essas questões foram trabalhadas e se mostrou aos professores que a partir da sua mediação (desafiando os alunos, permitindo que eles criassem, opinassem e refletissem sobre os conteúdos, interagindo ativamente com seus colegas) as potencialidades de cada aluno poderiam ser valorizadas, a proposta de ensino ganhou sentido e a participação de todos aumentou.

Nesse sentido, professores que acreditam que os resultados são contingentes a suas próprias ações experienciam um senso de controle, competência ou agenciamento (Bandura, 1997; Little, 1998; Skinner, Zimmer-Gembeck, & Connell, 1998). Tais crenças são relacionadas à satisfação no trabalho e comprometimento (Coladarci, 1992) e podem proteger os professores contra *burnout* (van Dick & Wagner, 2001). Professores com esse perfil têm mais paciência com alunos de baixo rendimento escolar (Gibson & Dembo, 1984).

Essa concepção, de que os resultados são contingentes a suas próprias ações, está intimamente relacionada ao conceito de senso de autoeficácia, na área da aprendizagem social, e parece também influenciar o trabalho do professor em sala de aula (Bzuneck & Guimaraes, 2003). De acordo com Bandura (1977, 1995, 1997), a autoeficácia caracteriza-se pela crença de uma pessoa em sua habilidade para desempenhar atividades com sucesso ou de apresentar comportamentos que

possibilitem alcançar o resultado almejado. Bandura distingue, ainda, dois componentes de autoeficácia: a Expectativa de Eficácia e a Expectativa de Resultado. A Expectativa de Eficácia é a convicção da pessoa em sua capacidade para apresentar o comportamento necessário para alcançar seu objetivo ou resultado (meio). A Expectativa de Resultado é a crença da pessoa de que através de um determinado comportamento ela atingirá o resultado desejado (fim). Essa diferenciação é importante, conforme ressalta Bandura, porque uma pessoa pode ter a expectativa de resultado desenvolvida, mas não a expectativa de eficácia, ou seja, pode acreditar que um comportamento levará a um resultado, mas pode duvidar de sua capacidade para apresentar o comportamento. E é justamente a expectativa de eficácia que determinará o quanto as pessoas irão empreender esforço e persistência em um comportamento.

De acordo com Schwarzer e Hallum (2008), a autoeficácia do professor tem sido considerada como um recurso pessoal, que pode protegê-lo de experiências de trabalho tensas e estressantes. Isso porque são essas crenças que fazem diferença na forma como a pessoa pensa, sente e age. Dito de outra forma, as expectativas de autoeficácia determinam quando iniciar uma ação, quanto esforço será empregado nessa ação e por quanto tempo esse esforço será sustentado frente aos obstáculos e às falhas. Além disso, um baixo senso de autoeficácia está associado com sentimentos de depressão, ansiedade e desesperança. Sendo assim, pessoas com baixa autoeficácia também têm baixa autoestima e nutrem pensamentos pessimistas sobre suas realizações e desenvolvimento pessoal, o que interfere, conseqüentemente, na realização de seu trabalho de uma forma eficaz e tranquila.

A análise de diversos estudos respalda o argumento de que as expectativas e as crenças do professor a respeito de seus alunos com NEE afetam os seus objetivos e métodos instrucionais (Cavalcante, 2000; Sadalla, et al., 2005; Silva, 2003). Além disso, a postura assumida pelo professor como mediador, também depende de suas expectativas e crenças, além de outros atributos, como a formação e o conhecimento que possui (Helps, Newsom-Davis, & Callias, 1999; Mavropoulou & Padelidu, 2000; Winter, 2006) e as suas características pessoais (Rocha, 2003; Vectore, 2003).

Em relação ao conhecimento e à formação do professor, Mavropoulou e Padelidu (2000) ressaltam que no trabalho específico com alunos com autismo o

entendimento do que é característico e inerente a essa condição também terá um impacto sobre a sua prática educativa. Estudos sobre essa temática mostram que a aplicação bem sucedida da política de inclusão de alunos com NEE depende, em grande medida, de algumas habilidades dos professores, como conhecimento, aptidões e competências. Esses aspectos precisam ser bem trabalhados, uma vez que a demanda dos professores por mais formação tem sido relatada em muitos estudos, já que eles se sentem despreparados para trabalhar com a inclusão (Helps et al., 1999; Mavropoulou & Padeliadu, 2000; Winter, 2006).

O educador e o aluno com autismo

Um dos quadros de necessidades especiais que impõe mais desafios ao processo inclusivo é o autismo, devido à natureza e à abrangência de seus sintomas. Dentre outras áreas, há um comprometimento no desenvolvimento social, caracterizado por dificuldade na interação social recíproca e espontânea, na qualidade da imitação e brincadeira simbólica com outras crianças, afetando, entre outros aspectos, o desenvolvimento de amizades. Bosa (2002b) defende que a ausência de respostas da criança autista deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, em vez de uma atitude de isolamento e recusa proposital. Nesse sentido, julgar que a criança é alheia ao que acontece ao seu redor restringe a motivação para investir na sua potencialidade para interagir (Höher-Camargo, Sanini, & Bosa, 2007) e reduz a importância do adulto enquanto facilitador desse processo.

No caso de educandos com autismo, Bosa (2006) defende a noção de que o planejamento do atendimento à criança deve ser estruturado de acordo com o seu desenvolvimento. Contudo, essa perspectiva enfrenta a dificuldade dos profissionais, quando muitos desses experimentam “medo” de atuar com o aluno com autismo, seja pelo desconhecimento sobre a condição autista em si, seja por se defrontarem diariamente com a possibilidade de não obterem respostas diante de uma intervenção pedagógica com esse aluno (Bridi, Fortes, & Bridi Filho, 2006).

Alguns estudos já demonstraram aspectos da percepção do professor, que é influenciada até mesmo por ideias distorcidas divulgadas pela literatura e pela mídia. Nesse sentido, Goldberg, Pinheiro e Bosa (2005) demonstraram que a percepção do professor sobre o autismo está envolta em ideias estereotipadas e preocupações com

comportamentos que não são específicos ao autismo, como a agressividade. Com isso, os professores experienciam ansiedade e insegurança diante do aluno com autismo. Isso influencia as práticas pedagógicas do professor que, por exemplo, para aliviar seus conflitos e ansiedades, usa estratégias para manter os estudantes sistematicamente ocupados como uma tentativa de “controlar” o autismo. As autoras apontam para a necessidade de a prática educacional ser fundamentada no conhecimento científico para evitar a emergência de ideias distorcidas e conseqüentemente práticas incoerentes quanto ao desenvolvimento do indivíduo.

Orrú (2003) considera que, devido à complexidade do quadro clínico, a criança com autismo tende a não se beneficiar de uma aprendizagem por meio de exposição direta a estímulos diversos. Logo, quando a mesma é exposta a estímulos sem a devida intervenção do professor, essa pode se tornar estressada por causa da saturação de informações. Ela pode registrar os estímulos, sem, contudo, ocorrer modificações em seu processo cognitivo, o que resultará em uma aprendizagem insuficiente em termos de desenvolvimento cognitivo.

Essa perspectiva encontra amparo teórico nas concepções de Dawson e Lewy (1989). Os autores explicam que o fato do estado de excitação e a eficácia do processamento de informação estarem relacionados a características do estímulo, como intensidade e novidade, sugere que existem níveis ótimos de estimulação. Isso explicaria comportamentos negativos, aversão de olhar, entre outros comportamentos entendidos como inadequados em crianças com autismo, que podem ter um limiar menor de suscetibilidade a estímulos.

Nesse sentido, não basta que o aluno com autismo esteja em um contexto escolar e vivencie um ambiente com grande número de estímulos que capacitará *per se* o desenvolvimento de estruturas cognitivas. Faz-se necessária a intervenção do educador no sentido de mediar tais estímulos de forma sistemática e significativa para a criança, isto é, sendo capaz de interpretá-los de forma que façam sentido para a mesma. Há evidências empíricas de que crianças com autismo são capazes de desenvolver maior consciência dos outros e um maior senso de metas e intenções compartilhadas quando existe um apoio ambiental (*scaffolds*) para tais experiências e práticas (Liebal, Colombi, Rogers, Warneken, & Tomasello, 2008).

Tais evidências confirmam a importância da mediação do educador. Ainda, dados de um estudo, em contexto naturalístico, demonstraram em episódios de brincadeira que a inclusão de uma criança com autismo foi possibilitada pela sua professora de várias maneiras, tais como apoio, mediação e participação ativa na brincadeira (Theodorou & Nind, 2010).

Com efeito, a inclusão escolar vem sendo proposta norteadora das políticas internacionais sobre a educação. Diversos acordos internacionais marcam o compromisso do Brasil com a educação inclusiva. No âmbito nacional, um conjunto de documentos políticos (e.g. LDBEN/96; Resolução CNE/CEB 02/2001) asseguram direitos e organizam o processo nas instituições escolares. Em especial, destaca-se a mudança de concepção de educação especial proposta pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Nessa Política assume-se a educação especial como área de conhecimento e atuação transversal da educação, desde a educação infantil até a o ensino superior, e não mais como uma modalidade à parte de ensino.

O amparo à inclusão na educação infantil dá-se no âmbito legal, mas também teórico. Figueiredo (2000) afirma que a Educação Infantil é a porta de entrada para inclusão escolar, sendo esse nível de ensino marcado pelo desenvolvimento das aquisições linguísticas, atitudinais, afetivas, sociais e psicomotoras, em que as crianças interagem com muito mais liberdade, sem a preocupação permanente de ter um currículo para cumprir.

A educação inclusiva tem como pressuposto a melhoria das práticas educativas para todos. As dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência podem servir como impulso para a reflexão de toda a equipe da escola a respeito de práticas cristalizadas, produzindo avanços na qualidade da educação para todos os alunos (Ainscow, 1997; Sánchez, 2003).

Além disso, a inclusão na educação infantil, entendida como intervenção precoce no desenvolvimento das crianças com necessidades especiais, vem sendo enfatizada pela literatura (Stainback & Stainback, 1999), principalmente no campo do autismo (Bosa, 2006). Com isso, muitos dos efeitos negativos aventados quando se discute a inclusão escolar, como o preconceito social, podem ser minimizados com essa indicação. Alguns estudos já demonstram os benefícios da inclusão para os pares

pelo convívio com as diferenças, desenvolvendo valores humanitários, como solidariedade e cooperação.

Estudos que têm investigado a inclusão escolar e social de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) demonstram que essa temática suscita diferentes julgamentos na comunidade escolar. Na perspectiva de pais e professores, verifica-se um descrédito sobre a possibilidade de inclusão dessas crianças (Silveira & Neves, 2006). Conforme Sant'Ana (2005), verifica-se o desconhecimento da proposta de inclusão por parte de alguns professores ao relatarem que a inclusão aconteceria com as crianças compartilhando o mesmo espaço físico das demais. Essa opinião difere dos diretores de escolas que descrevem a inclusão como uma forma de integrar as pessoas com NEE na sociedade (Sant'Ana, 2005). Contudo, há consenso em relação a um aspecto: a educação inclusiva é uma proposta viável, mas somente poderá ser efetivada se ocorrerem profundas transformações na política e no sistema de ensino vigente.

Apesar de esse tema ser tão controverso e atual, Vygotsky (1933/1994) já trazia em sua teoria fundamentos que embasam a importância de tal concepção educacional. Para o autor, as dificuldades reais das crianças com necessidades especiais não estão diretamente relacionadas a seus problemas orgânicos, mas decorrem dos modos de interpretação social desses problemas. Deve-se, então, considerar as oportunidades reduzidas de contato com objetos da sua cultura e de estabelecimento de relações sociais com parceiros como fatores que podem dificultar o desenvolvimento desses indivíduos. Nesse sentido, o favorecimento da interação entre parceiros pode contribuir para os processos de construção e transformação de significados no desenvolvimento da criança com necessidades especiais (Souza & Batista, 2008).

Considerações Finais

As evidências empíricas sobre a inclusão escolar de crianças com autismo ainda são inconsistentes e iniciais, bem como ainda não há clareza quanto ao papel do educador nesse processo. A teoria histórico-cultural enfatiza a importância da relação da criança com pares mais competentes e adultos para seu desenvolvimento, situação encontrada no processo de inclusão. Nessa perspectiva, o professor é fundamental

como facilitador do processo de aprendizagem, principalmente através da mediação. No caso de crianças com autismo, a mediação de estímulos se faz ainda mais necessária devido a sua dificuldade peculiar em processá-los (Orrú, 2003). Ainda, existem outras peculiaridades no quadro autístico que interferem no processo de aprendizagem, principalmente a frequência em que estão associadas dificuldades cognitivas, em especial a de generalização da aprendizagem, além de comprometimento na habilidade de tomar a iniciativa - nas interações sociais - e de responder a esta, de forma recíproca e espontânea.

Há uma lacuna na literatura sobre estudos que investiguem a inclusão de crianças com autismo a partir da inter-relação entre os aspectos sociais e cognitivos. Analisa-se que a investigação de diferentes aspectos envolvidos na inclusão de uma criança com autismo representa um avanço no campo psicológico, que ainda é incipiente na execução de estudos na área (Höher-Camargo & Bosa, 2009). Essas investigações dentro do campo educacional podem prover informações relevantes para o estabelecimento de políticas públicas que visem ao atendimento de crianças com autismo no ambiente escolar, visto que pouca ênfase tem sido dada aos aspectos cognitivos de tal atendimento.

Nesse âmbito, são importantes estudos que demonstrem quais estratégias de mediação são mais eficazes no contexto de inclusão. Saliencia-se que as propostas de intervenção dirigidas a crianças com autismo devem estar atentas à realidade brasileira, empregando modelos teóricos que sejam significativos para os profissionais que atuam nesse contexto.

Por fim, considera-se que a mediação como proposta de intervenção escolar traz benefício para diversas habilidades importantes na Educação Infantil, em especial à brincadeira. Além disso, a contribuição dos pares mais competentes para as crianças com autismo gera o desenvolvimento de ambas as crianças envolvidas. Por outro lado, a mediação traz benefícios, também, à educadora, que passa a se sentir mais próxima e com um maior senso de autoeficácia quanto a sua atuação.

Na área da Psicologia, ainda é necessário investigar os benefícios da inclusão de crianças com autismo para que, assim, sejam gerados recursos e subsídios aos profissionais que trabalham nessa área. Os poucos estudos existentes tendem a focar, de um lado, especificamente, as atitudes e crenças de pais, professores e

diretores de escolas sobre a inclusão (e.g.: Castro, 2005; Goldberg et al., 2005; Kristen, Brandt, & Connie, 2003; Lira, 2004; Mavropoulou & Padelidu, 2000; McGregor & Campbell, 2001; Robertson et al., 2003) e, de outro, a forma como a criança interage e relaciona-se (Anderson et al., 2004; Höher Camargo, 2007; Jahr, Eikeseth, Eldevik, & Aase, 2007; Macintosh & Dissanayake, 2006). Desse modo, há uma ênfase maior nos aspectos sociais envolvidos na inclusão, havendo poucos estudos que buscam integrar diferentes aspectos envolvidos no processo inclusivo, relacionado-os aos fatores que promovem ou dificultam o desenvolvimento sociocognitivo dessas crianças.

CAPÍTULO III

ARTIGO 3:

O PAPEL DA MEDIAÇÃO DA EDUCADORA NO DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO LONGITUDINAL

Resumo

A brincadeira representa um desafio para as crianças com autismo, que tendem a necessitar do auxílio do parceiro para que isso ocorra com maior proveito. O presente estudo teve como objetivo investigar a influência da mediação do educador na complexidade da brincadeira apresentada por crianças com autismo em contexto de inclusão na Educação Infantil, utilizando-se análises de observação ao longo do tempo. Para tanto, participaram deste estudo duas crianças com diagnóstico de autismo, que frequentavam a educação infantil em escolas regulares. As observações foram feitas por um período de seis meses, com uma frequência quinzenal. De modo geral, os resultados demonstraram que a inclusão mostrou-se como um espaço favorável para a evolução na brincadeira das crianças com autismo, no sentido de uma maior organização e diversificação do repertório de ações. No entanto, a educadora mediou poucas situações no sentido de desenvolver a complexidade da brincadeira dessas crianças. Conclui-se que se faz necessária a formação continuada de educadores que atuam nesse contexto. Nesse sentido, o presente estudo pode contribuir para nortear estratégias de mediação mais eficazes na atuação com essas crianças.

Palavras-chave: Brincadeira; mediação; autismo; inclusão escolar; educação infantil.

THE ROLE OF TEACHER MEDIATION FOR THE DEVELOPMENT OF
CHILDREN WITH AUTISM PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
A LONGITUDINAL STUDY

Abstract

Play represents a challenge for children with autism, who tend to need the partner help for greater advantage. This study aimed to investigate the teacher influence in mediation complexity of play shown by children with autism in the context of inclusion in Early Childhood Education, using analysis of observation over time. For this, two participants were children diagnosed with autism, who attended Early Childhood education in regular schools. The observations were made over a period of six months, with a fortnightly basis. Overall, the results demonstrated that the inclusion proved to be a favorable area for development in the play of children with autism, to a larger organization and actions repertoire diversification. Nevertheless, the teacher mediated few situations in order to develop the play complexity of these children. It is necessary the continuous training of teachers who work in this context. Accordingly, this study may help to guide more effective mediation strategies in the work with these children.

Keywords: Play; mediation; autism; school inclusion; Early Childhood Education.

Introdução

A brincadeira é muito importante no desenvolvimento socioemocional e cognitivo da criança. Sobre esse último, a brincadeira participa da transição de um pensamento concreto, que necessita da sustentação do ambiente imediato, para o pensamento simbólico, no qual o sujeito utiliza conhecimentos preexistentes (Elkonin, 1998).

Do ponto de vista social, a brincadeira possibilita um contexto em que a criança consegue avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças, aprimorando sua competência social. Quando a criança está brincando em grupo, esta exercita o convívio social e as diversificadas formas de como lidar com os conflitos interpessoais que surgem durante a execução da brincadeira (Isidro & Almeida, 2003). Para os autores, é na brincadeira com pares, seja no domínio social ou cognitivo, que o desenvolvimento tem sua expressão máxima.

A brincadeira permite, ainda, que a criança se aproprie de códigos culturais e de papéis sociais (Brougère & Wajskop, 1997). Esse fato tem especial importância na perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, Elkonin (1998) introduz contribuições significativas nesse bojo teórico ao tratar do jogo de papéis ou jogo protagonizado, considerado a forma mais desenvolvida da brincadeira de pré-escolares.

No jogo protagonizado, a criança assume o papel da pessoa adulta e de suas funções sociais de trabalho. Isso ocorre a partir do caráter representativo generalizado da reprodução das ações com objetos e da transferência dos significados de um objeto a outro. Seu principal significado consiste no fato de que a criança modela na brincadeira as relações entre as pessoas, apropriando-se das relações humanas ao reproduzi-las em seus jogos de papéis (Elkonin, 1987).

Contudo, para que seja possível atingir a forma mais elaborada da brincadeira no período pré-escolar, é necessário que a criança desenvolva habilidades anteriores, o que ocorre na relação com o adulto. Nesse sentido, uma das premissas necessárias é a capacidade de coordenação sensoriomotora, a qual permite que a criança manipule e atue com os objetos. Para tanto, é preciso que ocorra a concentração no objeto, a atenção dirigida para o objeto em movimento, isto é, em diferentes direções e distâncias, a convergência dos olhos e a contemplação. “Pode-se pressupor que a

formação do ato de agarrar baseia-se na concentração da vista no objeto” (Elkonin, 1998, p. 209).

No primeiro ano de vida da criança, o desenvolvimento infantil é marcado pela formação dos sistemas sensoriais, que estão vinculados, desde o começo, à relação entre a criança e os adultos que lhe oferecem cuidados. Desde os mais simples movimentos, quando o adulto inclina-se sobre a criança, aproxima e afasta seu rosto, incita um motivo para que a criança fixe seu olhar no rosto do adulto ou no objeto; até a conquista de segurar e apalpar o objeto, estão voltados para um intenso desenvolvimento e com inúmeras possibilidades de relação entre a criança e o adulto (Elkonin, 1998).

O essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos movimentos com objetos nessa fase é o surgimento de diversos movimentos reiterativos e concatenados, que começam com palmadas nos objetos, examinando-os, e tornam-se cada vez mais variados. Com o aprimoramento das atividades sensoriomotoras, nas manipulações com os objetos e brinquedos em atividade conjunta com os adultos, as crianças aprendem gradativamente a agir de forma planejada com os objetos e de acordo com seu uso cotidiano, designado socialmente. Todavia essas manipulações primárias não são consideradas ainda como brincadeira, mas como “[...] exercícios elementares para operar as coisas, nas quais o caráter das operações é dado pela construção especial do objeto” (Elkonin, 1998, p. 215).

A própria origem do jogo de papéis tem uma relação direta com a formação, dirigida pelos adultos, das ações com os objetos. O que caracteriza as ações que dão origem ao jogo de papéis são as ações com os objetos que têm importância social e evidenciam os “[...] modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos” (Elkonin, 1998, p. 216). Nos objetos, não estão indicados diretamente os modos de emprego, sendo assim, a criança não pode descobri-los por meio de simples manipulações, sem orientação do adulto, sem um modelo de ação. “O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos” (p. 216).

A relevância dos dados teóricos e experimentais sobre o desenvolvimento da brincadeira, nesse período na vida da criança, demonstra que essa atividade surge

com a ajuda dos adultos e não de maneira espontânea, assim como todas as demais habilidades adquiridas nesse processo. Essa premissa pode ser estendida ao papel do educador junto a crianças nessa faixa etária, demonstrando a importância do conceito da mediação. De acordo com Vygotsky (1933/1994), todos os processos psicológicos especificamente humanos (processos mentais superiores) são mediados por instrumentos psicológicos como linguagem, sinais e símbolos. Durante atividades conjuntas, os adultos ensinam esses instrumentos para as crianças, que os internalizam e tais instrumentos passam a funcionar como mediadores de processos psicológicos mais avançados.

Essa noção aplica-se com maior relevância no caso de crianças com necessidades especiais, principalmente como no autismo. Existem posições na literatura (Dawson & Lewy, 1989; Orrú, 2003) considerando que, devido à complexidade do quadro clínico, a criança com autismo tende a não se beneficiar de uma aprendizagem por meio de exposição direta a estímulos diversos. Logo, quando a mesma é exposta a estímulos sem a devida intervenção do professor, essa pode se tornar estressada por causa do excesso de informações sensoriais que a sobrecarregam, aumentando o retraimento (Dawson & Lerry, 1989).

O autismo é caracterizado por uma tríade de comprometimentos em três importantes áreas do desenvolvimento: interação social, linguagem/comunicação e comportamentos repetitivos e estereotipados (APA, 2002). Subjacente a essas dificuldades está um déficit na capacidade de simbolização. Por isso, crianças com autismo apresentam comprometimentos na brincadeira qualificada por Elkonin (1998) como jogo protagonizado. Diversos estudos demonstram a presença de déficits na brincadeira simbólica de crianças com autismo (Gulsrud et al., 2007; Hobson et al, 2009; Jarrold, 2003).

Além disso, crianças com autismo tendem a não usar os brinquedos com a frequência e a espontaneidade com que crianças com desenvolvimento típico, ou mesmo com outros transtornos do desenvolvimento, fazem-no (Rutherford & Rogers, 2003); tende ainda a produzir comportamentos rígidos e estereotipados com os brinquedos e os objetos, com prejuízos na inovação, desenvolvimento e mudança encontrados no simbolismo do brinquedo típico (Atlas, 1990).

A relevância desenvolvimental da brincadeira, reconhecida em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, indica os possíveis (e críticos) desdobramentos com relação aos déficits na brincadeira de criança com autismo. Tais desdobramentos apontam para um contínuo ciclo de dificuldades sociocognitivas. No sentido de amenizar esses prejuízos, a pré-escola constitui-se como um contexto fundamental para a ampliação dessa habilidade, seja pela interação com pares e/ou pelo papel da educadora. Deve-se considerar que oportunidades reduzidas de contato com objetos da sua cultura e de estabelecimento de relações sociais com parceiros são fatores que podem dificultar o desenvolvimento das crianças com autismo (Souza & Batista, 2008). Portanto, a inclusão escolar, além de atuar no sentido da garantia de direito à educação de todas as crianças (Brasil, 1988), introduz-se como importante meio de intervenção junto à brincadeira de crianças com autismo.

Diante disso, o presente estudo teve como objetivo investigar a influência da mediação do educador na complexidade da brincadeira apresentada por crianças com autismo em contexto de inclusão na Educação Infantil. Por complexidade compreende-se a evolução da brincadeira desde os exercícios elementares, movimentos concatenados e, eventualmente, o jogo protagonizado, conforme a concepção do desenvolvimento da brincadeira na ontogenia segundo Elkonin (1998). Buscou-se considerar a intervenção do educador realizada diretamente com a criança-foco, bem como na relação desta com seus colegas. Para tanto, levantam-se os seguintes questionamentos: (a) é possível identificar movimentos concatenados nas brincadeiras dessas crianças? (b) O tempo e a intervenção do educador podem auxiliar neste processo de aumento da complexidade dos movimentos reiterativos em direção à organização das ações? (c) O que a educadora faz para auxiliar na emergência dessa habilidade? (d) Que tipo de intervenção se relaciona melhor com esta eventual organização? (e) Haveria algum indicador de jogo simbólico?

Método

Delineamento

Foi realizado um estudo de caso coletivo (Stake, 1994), empregando-se um delineamento exploratório de cunho longitudinal.

Participantes

Participam deste estudo duas crianças com diagnóstico de autismo (APA 2002), uma do sexo feminino e outra do sexo masculino, as quais foram os sujeitos foco do estudo, e as educadoras correspondentes. Para seleção de crianças com autismo, foram considerados os protocolos de avaliação presentes na instituição, bem como a confirmação da presença de dificuldades nas áreas da tríade autista, identificada por meio de protocolo de investigação de suspeita do transtorno. As crianças estavam em contexto de inclusão na Educação Infantil, visto que a intervenção precoce no contexto do autismo vem sendo enfatizada (Bosa, 2006), bem como pelo período pré-escolar constituir importante fase do desenvolvimento infantil (Carter & McGoldrick, 2001).

Instrumentos

A *Ficha de Dados Sociodemográficos da Família* (NIEPED, 2001) busca obter dados como idade, estado civil, profissão e escolaridade dos membros da família. Cópia encontra-se em anexo (Anexo A).

A *Ficha de Dados sobre o Portador de TGD* (NIEPED, 2002) tem como objetivo coletar dados referentes ao diagnóstico da criança e informações clínicas. Algumas questões do documento original foram suprimidas para adequar-se à idade da criança. Cópia encontra-se em anexo (Anexo B).

A *Ficha de Caracterização da Escola* (Goldberg, 2002) busca descrever as principais características da instituição, como a estrutura física, quadro de pessoal, etc. a fim de contextualizar as observações. Cópia encontra-se em anexo (Anexo C).

O *Protocolo de Observação para Crianças com Suspeita de TEA* (Bosa, 2007) foi utilizado de forma complementar ao diagnóstico, a fim de identificar comprometimentos nas três áreas que caracterizam o autismo, conforme o DSM-IV-TR (APA, 2002): interação social/linguagem/comunicação; comportamento estereotipado/auto-lesivo; relação com os objetos/brincadeira. Esse protocolo foi utilizado a partir da observação da filmagem da interação entre os pais e a criança foco. Cópia encontra-se em anexo (Anexo D).

Protocolo de Observação dos Episódios Interativos das Atividades Lúdicas: foi elaborado um protocolo para categorizar a brincadeira e o comportamento mediacional da educadora, divididos em dois eixos: comportamento da professora e comportamento da criança-foco. O eixo composto pelo comportamento da professora foi organizado a partir de categorias da mediação e de subcategorias referentes a estratégias da educadora. As categorias de mediação foram originadas por Vectore (2003), as quais foram adaptadas a partir dos critérios de Feuerstein (1979). As categorias são (a) focalização; (b) expansão; (c) mediação de significado; (d) encorajamento; e, (e) regulação de comportamento. O eixo composto pelo comportamento da criança-foco foi constituído por categorias tipo de brincadeira e de brinquedo. A definição operacional dessas categorias consta em anexo (Anexo E). A avaliação da qualidade da brincadeira foi realizada de acordo com as definições de jogo e de exercícios sensoriomotores de Elkonin (1998). Esse protocolo foi elaborado a partir de um estudo piloto com uma criança em inclusão cujo vídeo faz parte do banco de dados do NIEPED.

A *Ficha de Anotações* serviu como um diário de campo, sendo que foram registradas impressões suscitadas na pesquisadora, além da descrição de informações complementares da observação, como situações imprevistas.

Procedimentos de coleta e de análise dos dados

Contataram-se instituições de ensino regular de educação infantil que possuíam situações de inclusão de crianças com autismo, por critério de conveniência. Uma vez selecionada as escolas, estas receberam os esclarecimentos quanto à natureza e aos objetivos do estudo. Após o consentimento das instituições (Anexo F) e das educadoras (Anexo G), foram contatados os pais da criança para esclarecimentos necessários. No caso de aceite, foi agendado um encontro com os pais para o preenchimento dos dados sociodemográficos e anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo H).

Foram realizadas filmagens das interações da criança com autismo e seus colegas (Anexo I) e de situações em que a criança brinca de forma isolada. Para isso, foi utilizada uma câmera de vídeo móvel que permite focar o ambiente e a criança de forma mais ampla e direta possível.

As sessões de observação ocorreram quinzenalmente, com duração de duas horas cada, acompanhando as atividades e locais do cotidiano escolar. Esse período foi estipulado, julgando-o suficiente para realizar um recorte da realidade observada, identificando indícios de mudanças comportamentais das crianças. Por sua vez, elegeu-se que a frequência fosse quinzenal, a fim de obter dados contínuos com um tempo curto o suficiente para a compreensão do processo e a obtenção de nuances do comportamento. Por outro lado, uma frequência maior foi descartada para que não ocorresse perturbação do ambiente escolar e também devido ao perfil de desenvolvimento de crianças com autismo, o qual se caracteriza por aquisições construídas muito lentamente. As observações foram realizadas durante seis meses, no segundo semestre do ano letivo. As sessões ocorreram apenas no segundo semestre em função de atrasos nos procedimentos burocráticos para a coleta.

Estava prevista a realização de 12 sessões de observação para cada criança, o que não foi possível em virtude de mudanças no calendário escolar. Dessa forma, foram realizadas 11 sessões de observação do caso 1 e 9 sessões do caso 2. Para que fosse equacionado o número de sessões entre os casos, fez-se necessária a exclusão de duas observações do caso 1, que atenderam aos seguintes critérios: (a) a primeira sessão foi excluída, pois foi realizada em data anterior ao início das filmagens do caso 2; (b) a décima sessão foi excluída para que ficasse apenas uma sessão no mesmo mês para ambos os casos. Após essa equiparação, as observações foram divididas em três blocos de três filmagens sequenciais cada. De cada bloco, foi sorteada uma sessão para posterior análise, totalizando três sessões para cada caso. Em anexo, consta a tabela com o esquema do sorteio (Anexo J).

Com o intuito de gerar uma amostragem de comportamentos e evitar o enviesamento dos dados, bem como a influência de possíveis condições (e. g.: fadiga, sono, indisposição da criança, etc.), as filmagens da criança foram conduzidas em dias da semana diferentes e, à medida do possível, em horários distintos.

Informações complementares (estado de saúde da criança, situações imprevistas etc.), assim como impressões suscitadas na pesquisadora, foram registradas em diário de campo.

Na análise dos dados, os instrumentos de dados sociodemográficos e sobre o portador de Transtornos Globais do Desenvolvimento, além do *Protocolo de*

Observação da Mediação e da Brincadeira, foram utilizados a fim de caracterizar os participantes. A *Ficha de Caracterização da Escola* foi utilizada na contextualização e compreensão dos casos. Por sua vez, a mediação e sua relação com a qualidade da brincadeira foi analisada por meio de uma abordagem microgenética (Góes, 2000; Wertsch, 1985). De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos (cenas de atenção conjunta; Tomasello, 1999/2003), sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando em um relato minucioso dos acontecimentos. Como unidade de análise, foram definidos os episódios em que alguma educadora interveio, de forma verbal ou não, junto à criança em situação de brincadeira.

O objetivo com essa opção metodológica é de que fosse possível avaliar o processo, não somente o produto, conforme propunha Vygotsky (1933/1994). Finalmente, a descrição da qualidade da brincadeira por meio da microanálise permitiu a categorização posterior da complexidade da brincadeira para fins de comparação entre as diferentes observações de uma mesma criança, ao longo do tempo.

Aspectos éticos

Os princípios éticos concernentes a pesquisas buscam garantir a proteção dos direitos, bem-estar e dignidade dos participantes (para maiores detalhes sobre as considerações éticas do estudo, consultar Anexo K). Nesse sentido, a Resolução CNS 196/96 do Conselho Nacional de Saúde estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Especificamente, o Conselho Federal de Psicologia por meio da resolução 016/2000 normatiza o estudo com seres humanos no âmbito da pesquisa psicológica. Considerando-se a importância de tais resoluções e dos aspectos éticos envolvidos na produção de conhecimento científico, o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia desta Universidade, sendo aprovado sob o número 2009056 (Anexo L).

Resultados e Discussão

Em um primeiro momento são apresentadas, sucintamente, algumas características de cada criança e sua família, bem como da escola. Algumas impressões gerais sobre os comportamentos de cada criança no contexto de inclusão escolar também são relatados. Posteriormente, serão analisados os episódios de mediação das educadoras em cada um dos casos (ver matriz de episódios analisados – Anexo M) e realizada uma análise global de cada caso. Na terceira parte dos resultados, será realizada uma análise conjunta dos dois casos.

Caso 1

Teodoro² frequentava o turno da manhã de uma turma de Maternal 2, de uma escola pública de educação infantil na região metropolitana. Foi observado no período em que tinha de 3 anos e 7 meses aos 4 anos, de Junho a Novembro. Foi diagnosticado com cerca de 2 anos e meio. O uso do *Protocolo de observação para crianças com suspeita de TEA* confirmou a tríade de comprometimentos. Tem acompanhamento fonoaudiológico e com psicomotricista em uma instituição filantrópica. O menino é filho único do casal, tendo um irmão adolescente (13 a) por parte paterna. A mãe tem ensino médio incompleto, é autônoma e conduz seu negócio em domicílio. O pai tem nível universitário e trabalha como consultor técnico, com jornada integral de trabalho.

A criança é ativa, com bom nível de desenvolvimento motor. No entanto, o menino é pouco autônomo, não sendo capaz de alimentar-se sozinho, fazer sua própria higiene e vestir-se com independência. Por vezes, é capaz de compreender instruções e expressar necessidades. Ocasionalmente, apresenta comportamentos repetitivos e estereotipados. Não faz uso de medicação de uso contínuo. Apresentava linguagem restrita, sendo que no momento da coleta de dado pôde-se perceber que seu vocabulário é constituído por menos de 20 palavras espontâneas.

² Foi utilizada uma codificação para referir-se aos participantes a fim de manter a confidencialidade de suas identidades. Desse modo, *M* concerne a monitora; *C* para criança; *P* para a professora titular; *PP* para professora de projeto; e, *A* refere-se à professora auxiliar. Os números referem-se aos respectivos casos. Para as crianças, foram criados nomes fictícios.

O menino frequentava a escola há um ano quando do início das observações. Sua turma era composta por cerca de 20 crianças. Por se tratar de uma turma de Maternal, havia uma professora titular responsável pela turma e uma professora auxiliar. Além disso, por solicitação da professora e da escola, havia uma monitora responsável pelo cuidado do menino que havia ingressado há pouco. A monitora era estagiária de Pedagogia.

A escola que o menino frequentava pode ser considerada de médio porte, atendendo 121 alunos e tendo 47 funcionários ao total. Destes, 5 são do setor administrativo da escola, 34 do setor pedagógico, além de 8 funcionários responsáveis pelo refeitório e organização geral. Existem 7 salas de aula e 1 sala para oficinas com recursos como TV/vídeo e material de informática. Nos fundos da escola, há um pátio amplo com diversos brinquedos, como escorregadores, gangorras, balanços, gira-gira, túneis, casinha, caixa de areia. Algumas crianças ficam apenas um turno na escola e outras em turno integral.

Impressões gerais

A partir da análise da observação e dos registros na *Ficha de anotações*, destacam-se algumas impressões gerais sobre a brincadeira e outros comportamentos do menino. De modo geral, considera-se que o menino demonstrou avanços na aprendizagem formal. É capaz de quantificar até um pouco mais de 10, reconhece todas as letras (mesmo fora da ordem alfabética). Quanto ao grafismo, produz desenhos bastante fiéis, especialmente com o tema “insetos”, desenhando aranhas, grilos, abelhas, joaninha.

O menino é bastante afetuoso, dá e solicita abraços e beijos, especialmente com sua monitora, contrariando a ideia caricaturizada de que autistas não gostam de carinho e não toleram o contato físico (Bosa, 2002b). No que se refere à linguagem, adquiriu novas palavras, nomeia alguns animais, mas falha em um uso espontâneo da mesma. Não utiliza verbos, não diz saudações/cumprimentos.

Participa da rotina escolar, porém demonstra certa agitação. Não se mantém sentado por muito tempo. Durante as atividades não demonstra muita atenção. Nas refeições na escola, alimenta-se pouco. No almoço, é capaz de alimentar-se independentemente, o que não faz em casa. A escola já teria feito o registro fotográfico da ação para mostrar aos pais.

Há pouca interação com os colegas. Contudo, uma colega aproxima-se muito do menino. A menina parece ter um perfil mais protetor e demonstra interesse em ajudá-lo.

Análise dos episódios de mediação

Para a análise minuciosa dos episódios de mediação da educadora em situação de brincadeira, foi estabelecido como recorte dos dados o conjunto de três sessões, as quais foram sorteadas, sendo cada uma delas de um período da observação. No caso 1, foram analisadas as seguintes sessões: Sessão 4, Sessão 5 e Sessão 8.

Sessão 4- Mês de Agosto

Cena 1

Descrição do contexto: Sala de aula

Em um contexto de brincadeira livre, as crianças estavam na sala, com os brinquedos, agrupadas espontaneamente. Algumas delas estavam sentadas em volta de uma mesa, brincando com jogos de peças. Havia um grupo de três crianças em um banco próximo à porta da sala, brincando com bonecas. Algumas crianças andavam pela sala, com brinquedos nas mãos. Enquanto isso, as professoras e a monitora estavam reunidas em uma mesa, organizando os portfólios com os pareceres e trabalhos das crianças. Este episódio transcorreu imediatamente após o início da videogravação desta sessão.

Episódio 1: Dominó

M: “Ó, Teo.” Aproximando-se com uma caixa fechada da mesa onde o menino está.

C₁: O menino está de pé junto à mesa, mexendo em umas peças de dominó.

M: “Esse aqui que tu gosta”. Coloca a caixa sobre a mesa e a abre, as peças deslizam na mesa. Recolhe do chão as peças que caíram e as coloca sobre a mesa.

C₁: O menino arrasta as peças de dominó com as mãos, em pequenos amontoados, até a extremidade da mesa, fazendo-as caírem ao chão.

M: *“Aqui, Teodoro. Ó”* Chama a monitora, enquanto empilha as peças do jogo da memória.

C₁: A criança olha para as peças do dominó que estão no chão. Senta-se no chão ao lado delas. Depois se deita e segue mexendo-as. Senta-se novamente e continua a movimentá-las, arrastando-as e agrupando-as.

M: *“Teodoro! Teodoro. Teo”*. A monitora se agacha embaixo da mesa, olhando em direção ao menino e coloca a peça do jogo da memória no campo visual dele.

C₁: Observa a peça. Ainda sentado, inclina-se para trás para acompanhar visualmente a peça, que ainda está na mão da monitora. Levanta-se e vai em direção à monitora, olhando as peças do jogo que estão sobre a mesa.

M: *“Aqui ó (volume baixo). Tá aqui ó”*, apontando com o dedo indicador para a pilha de peças sobre a mesa. Coloca a peça que estava em sua mão sobre a pilha.

C₁: Segue caminhando em direção ao jogo. Para em pé próximo à mesa e fica olhando para as pilhas de peças sobre a mesa. Encosta nas peças com a mão esquerda, com o olhar para frente, possivelmente para o jogo da colega que está sentada em frente à mesa e vocaliza.

M: *“Coloca aqui dentro depois, tá?”*. Aponta para uma caixa sobre a mesa.

C₁: Arrasta uma cadeira e a coloca em frente às peças. Senta-se.

M: Empurra a cadeira do menino, que fica mais próxima à mesa.

C₁: Pega uma peça e a coloca ao lado do amontoado onde se encontrava. Segue com a brincadeira de empilhar as peças por 7 minutos. Quando termina uma pilha, inicia uma nova ao lado (construiu 3 pilhas).

Analisando a etapa evolutiva da brincadeira apresentada por Teodoro, observa-se que o comportamento apresentado nesse episódio pode ser classificado como ações reiterativas e concatenadas. As ações reiterativas e concatenadas podem ser compreendidas como ações com objetos, repetidas vezes e de forma encadeada (Elkonin, 1998). Nesse caso, a partir da sobreposição das peças, empilhando-as. O brinquedo utilizado foi classificado como brinquedos/jogos de observação e reflexão. O interesse da criança com autismo em idade pré-escolar no ato de empilhar já havia sido demonstrado em um estudo preliminar (Backes, 2010).

Salienta-se que a brincadeira apresentada denota uma particularidade da criança com autismo. O menino passou certo tempo na mesma atividade, formando consecutivamente pilhas de peças. Nesse sentido, demonstrou um comportamento repetitivo, sendo pouco imaginativo e inovador, características amplamente reconhecidas na literatura relacionada ao autismo (Atlas, 1990; Ozonoff et al., 2008).

Quanto ao tipo de mediação observada, analisa-se que predominou o uso da focalização. A focalização inclui todas as tentativas do mediador para assegurar que a criança focalize a atenção em algo que está ao redor dela, estando clara a indicação da intencionalidade do adulto para mediar (Vectore, 2003). O comportamento mediacional de focalização por parte da monitora pode ser ilustrado no uso de estratégias verbais, quando chama a criança pelo nome (“*Aqui, Teodoro. Ó*”(M); “*Teodoro! Teodoro. Teo*”(M)) e estratégias não verbais, como apontando o objeto alvo da atenção e colocando-o no campo visual do menino. Essa última parece ter sido a estratégia mais efetiva para a focalização do menino, pois o mesmo apresentou uma resposta, observando a peça e aproximando-se do jogo. As estratégias verbais e não verbais foram utilizadas sincronicamente, o que se considera apropriado, visto que desse modo contribui-se para o desenvolvimento da linguagem. Assim, a criança é capaz de associar as palavras aos conceitos e ação que estão ocorrendo na situação vivenciada.

Chama-se atenção, ainda, para um comportamento apresentado pelo menino imediatamente após o primeiro convite da monitora para que ele participasse da atividade com o jogo da memória. Considera-se que o fato de o menino ter derrubado os dominós da mesa pode representar uma intenção comunicativa. Pondera-se que o comportamento pode ser interpretado como uma recusa ao convite da educadora. Nesse sentido, Howlin (1998) abordou a “função” dos comportamentos desafiadores, ou seja, as causas subjacentes às alterações de comportamento (e.g. comportamentos agressivos, autodestrutivos) e sua relação com os prejuízos de linguagem e sociabilização. Alguns estudos (Durand, 1990, 2002) demonstraram que os comportamentos desafiadores têm funções comunicativas importantes, que são: indicar a necessidade de auxílio ou atenção; escapar de situações ou atividades que causam sofrimento; obter objetos desejados; protestar contra eventos/atividades não desejados; obter estimulação. O conhecimento de que os comportamentos

desafiadores são uma forma de comunicação também permite que as pessoas respondam melhor a esses comportamentos, pois elas sabem que eles são evocados devido à comunicação limitada e, portanto, não são atos deliberados de agressão.

Os registros do diário de campo permitem ressaltar que até o início desse episódio, em cerca de 20 minutos transcorridos de brinquedo livre, não houve nenhuma intervenção por parte das educadoras. Nesse período, a criança demonstrou interesse por algumas atividades, as quais poderiam ter sido exploradas. Por exemplo, o menino esteve com um binóculo nas mãos e o usou convencionalmente uma vez, colocando-o junto aos olhos. Caminhou e correu por diversas vezes na sala e, em alguns momentos, observando a monitora. Após, passou a explorar um dominó de animais, mudando a face das peças e as movimentando. Nesse momento, a monitora aproximou-se oferecendo outro brinquedo, talvez porque a criança já havia demonstrado interesse em outras ocasiões e costumava brincar com ele constantemente. Nesse sentido, é possível notar que a monitora é capaz de perceber as preferências da criança e que já reconheceu o interesse da mesma por esse brinquedo. Contudo, do ponto de vista teórico, considera-se importante para o desenvolvimento da brincadeira de crianças com autismo a ampliação do foco de interesse e inovação na forma de exploração dos objetos que ela própria já está interessada em um determinado momento (Bosa, 2006).

Além disso, sabe-se da importância de utilizar a motivação da criança para a realização de uma atividade. A criança com autismo apresenta dificuldade em demonstrar motivação (Lampreia, 2004). Por isso, no sentido de aproveitar um indicativo da motivação da criança para explorar um determinado brinquedo (dominó) e de ampliar o foco de interesse e o modo de exploração, a monitora poderia ter auxiliado o menino a conhecer melhor o dominó e ações possíveis no uso dele. Por outro lado, em vez disso, a monitora ofereceu novamente o mesmo brinquedo, já conhecido de diversas ocasiões, restringindo o foco de interesse da criança e reforçando uma dificuldade relacionada à tríade autista, qual seja, a presença de comportamentos e interesses restritos e repetitivos (APA, 2002).

Cena 2

Descrição do contexto: Pátio

Após a situação anterior de brincadeira livre, as crianças fizeram um lanche. Depois, foram para o pátio, onde brincaram de forma não dirigida. As professoras titular e auxiliar, além da monitora do menino, ficaram a distância observando as crianças. Durante o período no pátio, ocorreram alguns episódios interativos das educadoras com a criança-foco.

Episódio 2: O gira-gira

1º Momento

A: “*Teo, sai debaixo do [inaudível]*”, de longe [fora do enquadre da cena].

C₁: Mantém-se agachado.

M: Caminha em direção ao menino.

C₁: Sai debaixo do brinquedo, levanta-se e corre para longe da professora.

2º Momento

M: “*Não. Ai não, ã, ã*” Fala de longe, quando o menino se aproxima do gira-gira.

C₁: Olha em direção à monitora.

M: Caminha em direção ao menino, dizendo “*Vem cá, ã, ã*”

C₁: Afasta-se correndo e contorna o brinquedo. Senta-se no chão.

P: “*Levanta do chão, Teo... tá frio, levanta aí*” [fora do enquadre da cena].

C₁: Sentado, arrasta-se para trás.

P: Caminha em direção ao menino [no enquadre].

C₁: Agacha-se, vira de costas para a professora, levanta e se afasta.

P: Passa a mão no menino, limpando a poeira por ter estado sentado no chão, sem nada falar.

C₁: Segue caminhando e depois acelera os passos.

Identifica-se nesse episódio um comportamento mediacional de regulação de comportamento. Para Vettore (2003), esse tipo de mediação é caracterizado quando o adulto ajuda a criança a planejar antes de agir, levando-a a se conscientizar da adequação do “pensar” antes da ação, de modo que possa planejar os passos do seu comportamento para atingir um objetivo. Para tanto, foi empregada uma estratégia verbal, sob a forma de um comando (“*Teo, sai debaixo do gira-gira, Teo*”(A)). Contudo, a estratégia utilizada pela professora auxiliar não se mostrou efetiva, uma

vez que o menino a ignorou. A intenção de zelar pela segurança do menino pode ter levado a professora auxiliar a, imediatamente, ordenar o menino a mover-se. Porém, a fala proferida a distância não teve muito efeito no comportamento infantil. Se a educadora tivesse se dirigido até o menino e depois tê-lo pedido para sair poderia ter evitado sua atitude provocativa. Além disso, o episódio ilustra a pouca noção de perigo desenvolvida pelo menino até o momento.

Assim, em um segundo momento no mesmo episódio, o menino volta a se aproximar do brinquedo. Da mesma forma, a monitora utiliza o comportamento mediacional de regulação do comportamento. A regulação do comportamento do segundo momento ocorreu a partir de estratégias verbais, em que dá comando e repreende/reprova o comportamento da criança (e.g.: “*Não. Aí não, ã, ã*”(M); “*Levanta do chão, Teo... tá frio, levanta aí*”(P)). No entanto, o ato de retirar a areia da roupa do menino, também poderia ser acompanhado de uma estratégia verbal. As intervenções das educadoras tiveram o intuito de zelo, quando, novamente, o menino demonstrou pouca noção de perigo.

Esses comportamentos mediacionais podem ser identificados dentro de uma forma metacognitiva. As educadoras quando atuam advertindo alguns comportamentos, explicando porque esses não devem ocorrer, usam instrumentos semióticos para regular o comportamento da criança. Assim, contribuem para a aquisição da criança de instrumentos semióticos de autorregulação, como o automonitoramento (Karpov & Haywood, 1998).

Contudo, a estratégia de adverti-lo a distância também não foi efetiva no segundo momento. O menino afasta-se, dá as costas para a monitora. A atitude do menino pode demonstrar que, em sua percepção, tratava-se de um jogo de provocação. Por isso, com crianças com autismo é importante ter muito cuidado para transmitir com clareza a intencionalidade das ações, atentando para o tom de voz e expressão facial coerentes com a situação (neste caso, firme e séria) (Hobson, 1986; Williams & Happé, 2010).

Episódio 3 : A bola

P: “*Olha Teo, a bola*” (a professora chuta a bola em sua direção).

C₁: Caminha em direção da bola, pega-a com as mãos e joga para o alto.

P: Chuta a bola novamente em direção ao menino.

C₁: Menino passa por ela correndo.

A brincadeira apresentada pode ser interpretada dentro da categoria ações reiteradas e concatenadas, na subcategoria ação de arremessar. O objeto manipulado enquadrou-se na categoria brinquedos motores. A professora tentou engajar o menino nessa atividade. Para tanto, buscou focalizar a atenção do menino no objeto (bola), com estratégias verbais, na forma de comando (“*Olha Teo, a bola*” (P)). A iniciativa da professora obteve uma resposta, porém limitada, uma vez que o menino jogou a bola apenas uma vez. Além disso, ele jogou a bola para o alto e não em sua direção, não caracterizando uma troca.

Na primeira tentativa da professora, quando chutou a bola na direção do menino, a bola passou no campo visual do menino. O menino jogou a bola para o alto, que depois de cair, rolou pelo chão. O menino correu em direção à bola, mas decidiu pegar areia e jogar para cima, ação que realizou diversas vezes no contexto do pátio. Na segunda tentativa, quando a professora chutou novamente a bola para o menino, ele estava em movimento e não prestava atenção. Portanto, a estratégia verbal de tentar chamar sua atenção, feita a distância, e com o menino já em movimento, não foi efetiva.

Infere-se, a partir da videogravação, que a educadora pareceu um pouco frustrada por uma tentativa que não foi bem sucedida. Reações como essa diante da ausência de uma resposta esperada junto à criança com autismo foram demonstradas na literatura. A criança com autismo, por vezes, não gratifica imediatamente a investida do adulto. Situações como essa podem levar a que o adulto sinta-se menos motivado a propor atividades com essas crianças. Esse dado é confirmado pelos resultados de Goldberg (2002). Nesse trabalho, o objetivo foi comparar as experiências dos professores das escolas especiais sobre o seu trabalho com pessoas com autismo e Síndrome de Down, buscando identificar suas percepções. Sobre os aspectos que diferenciam os discursos dos professores em relação à Síndrome de Down ou autismo, destacou-se a questão do prazer no trabalho. Isso aparece mais claramente em relação ao aluno com Síndrome de Down, onde aparece um sentimento de bem-estar e satisfação, justamente porque se estabelece na relação

algum tipo de ação que corresponde à troca, reciprocidade e comunicação. Essas afirmações contrastam com os sentimentos provocados no trabalho com alunos autistas, no qual aparece fundamentalmente a frustração e o medo diante do desafio e da descoberta.

Além disso, destaca-se que o presente episódio refere-se a um dos poucos com a intervenção da professora titular. Parece haver um entendimento implícito de que a monitora é a principal responsável pelo menino. Ainda, à medida que a monitora atua mais diretamente com ele e cria um vínculo maior, de fato potencialmente passará a conhecê-lo melhor e sentir-se mais segura para trabalhar com ele. Essa situação, portanto, gera um ciclo vicioso, pois quanto menos a professora intervém junto ao menino, menos o conhece, passando a vivenciar um baixo senso de autoeficácia.

Com isso, ressalta-se a importância da formação específica sobre o autismo. A maior clareza sobre a síndrome pode contribuir no sentido de que haja uma maior tolerância à frustração, além de incidir sobre o senso de autoeficácia.

Episódio 4: Gira-gira

A: “*Quer andar aqui? Ó Quer andar? Quer?*” (segurando com uma mão o gira-gira, do qual o menino está perto).

C₁: Anda ao lado do gira-gira e coloca as mãos sobre ele. Inclina-se e fica apoiado no brinquedo com a cabeça baixa.

A: “*Sobe.*” (caminha em direção ao menino).

C₁: Continua apoiado no brinquedo com a cabeça baixa.

A: “*Quer subir?*” (colocando um braço apoiado nas suas costas) “*Sobe.*” (segura o brinquedo para que o menino suba).

C₁: Levanta a cabeça e tenta subir no brinquedo, apoiando uma perna no mesmo.

A: Pega o menino e o coloca no brinquedo, quando ele parecia que se afastaria do mesmo. Começa a girar lentamente o brinquedo.

C₁: Fica sentado e logo desce do brinquedo.

A: “*Segura*”.

C₁: Desce e se afasta.

P: “*Devagar*” (quando o menino desce do brinquedo).

C₁: Desacelera o ritmo dos passos e sai caminhando.

A professora auxiliar buscou engajar o menino em uma atividade, focalizando sua atenção para o equipamento, o que ocorreu por meio de estratégias verbais, que se deram na forma de pergunta (e.g. “*Quer andar aqui? Ó Quer andar? Quer?*” “*Quer subir?*”(A)) e de comando (“*Sobe.*”(A)). Para tanto, também foi utilizado comportamento não verbal, quando posiciona a criança no brinquedo. Outro comportamento mediacional apresentado rapidamente foi a regulação de comportamento. Esse comportamento configurou-se como um comando proferido pela professora auxiliar (“*segura*”(A)), com o intuito de zelo, e a partir da repreensão/reprovação do comportamento da criança por parte da professora titular (“*Devagar*” (P)).

A professora auxiliar buscou propor uma atividade junto ao menino, sem, no entanto, lograr êxito. O menino estava próximo ao brinquedo, inclinado sobre o assento, o que poderia indicar interesse pelo mesmo. Contudo, respondeu muito brevemente à tentativa da educadora, aceitando sentar-se no brinquedo, mas descendo prontamente.

Embora com pouco resultado, destaca-se a ação da professora auxiliar de buscar engajar o aluno em uma nova brincadeira. A intervenção na brincadeira de crianças com autismo deve privilegiar o aumento do comportamento exploratório e na diversificação do repertório de ações e objetos. Além disso, deve-se estar atento para o fato de que a falta de iniciativa, reciprocidade e espontaneidade constituem-se como principal marcador do autismo. Portanto, recai sobre o adulto a responsabilidade de iniciar e estimular a interação social junto a essas crianças. Isso requer do educador uma posição ativa e contínua, que, por vezes, pode ser extenuante.

Episódio 5: A gangorra

M: Pega o menino e o coloca sentado na gangorra de frente para o assento. Posiciona suas pernas uma para cada lado [o menino estava tentando subir no eixo da gangorra]

C₁: Fica passivo ao posicionamento da monitora.

M: Dirige-se até a outra extremidade da gangorra e a movimenta para cima e para baixo (5 vezes) (o menino ficou posicionado de costas para ela).

C₁: Fica sentado olhando para frente.

M: “Teodoro”.

C₁: Não responde [Embora tenha sido encoberto pelas árvores por um momento no enquadre].

M: Segue movimentando a gangorra para cima e para baixo (4 vezes) e depois faz movimentos mais rápidos e curtos.

C₁: Fica sentado, às vezes sorri, tira a mão da alça e vocaliza. Por fim, olha para trás (e a monitora parou de movimentá-lo).

M: Monitora volta a movimentá-lo.

C₁: Fica sentado e tira por duas vezes a mão da alça.

M: Monitora volta a movimentá-lo (após o menino ter retornado a sentar na posição que ela o colocou originalmente).

C₁: Acomoda-se no lugar.

M: Após mudarem posição na gangorra, a monitora continuou a movimentá-lo.

C₁: Fica sentado por um tempo, depois desce do brinquedo.

A brincadeira apresentada pode ser categorizada como uma exploração sensorial, do tipo corpórea. A exploração sensorial corpórea é definida como uma exploração realizada utilizando o corpo como um todo, explorando sensações ou tendo contato com o objeto com diferentes partes do corpo. Do ponto de vista evolutivo, é considerada uma das brincadeiras mais iniciais no desenvolvimento infantil. O brinquedo foi categorizado como equipamentos, que foram classificados como aqueles tradicionalmente presentes em pátios e praças (balanço, escorregador, barras, gira-gira etc).

Nessa atividade, o menino demonstrou responder à intenção da monitora, sendo um episódio de maior duração. Acredita-se que isso se deveu às características da brincadeira, que incluíam movimento e repetição. Ao andar na gangorra, o menino teve uma resposta sensorial imediata dessa ação, favorecendo a sua permanência.

Destaca-se, ainda, que o aluno estava inclinado no eixo da gangorra, quando a monitora teve a iniciativa de propor a atividade. Desse modo, a educadora foi capaz de perceber o interesse do menino pelo brinquedo, sendo contingente e responsiva a tal motivação. Após o término do presente episódio, os registros permitem informar

que o menino retornou para gangorra, o que pode indicar o interesse do mesmo em repetir a atividade, o que, no entanto, não ocorreu.

Episódio 6: O peixinho

M: Aproxima-se dele, agacha-se e coloca um objeto no chão, próximo a ele.

C₁: Pega o objeto e o olha.

M: Posteriormente, a monitora pega o objeto, que se trata de um molde, e com ele puxa a areia do chão para que se acumulasse em um ponto. Coloca o molde por cima da areia, formando a figura de um peixe. Após algum tempo a monitora sai do local.

C₁: Pega um punhado de areia e joga para trás. Repete o ato duas vezes.

M: Retorna com o molde em formato de peixe com areia e o vira no chão. Aponta para a construção. Repete a modelagem novamente.

C₁: Mexe com as pontas dos dedos na areia.

M: Retira-se novamente.

C₁: Enquanto isso, o menino continua sentado mexendo na areia. Parece sorrir. Inclina-se para olhar a construção. Parece ter estereotípias manuais, com os braços lateralmente ao corpo e tensionando a mão.

M: Retorna com o molde preenchido de areia e o coloca no chão. Saiu e retorna novamente.

C₁: Enquanto o menino mexe na areia, uma colega aproxima-se e coloca areia no molde com um copo. A menina olha para a monitora, que aponta para o chão. A menina se abaixa e então vira o molde para baixo em contato com o chão. O menino mexe no chão, olha para a monitora e para o que construíam no chão. Outra colega se aproxima por um período, enquanto Teodoro segue passando a mão no chão. O menino caminha um pouco e retorna, inclina-se e demonstra ecolalias manuais enquanto observa a areia no chão, com os braços na lateral do corpo e tensionando os dedos. Levanta-se e fica olhando para a frente. Senta novamente no chão.

M: Aproxima-se de Teodoro e depois de outras crianças. Com o menino agachado, a monitora volta a se dirigir até o local onde estavam originalmente. Pega o molde no chão e com esse objeto arrasta a areia para que se forme um amontoado.

C₁: Aproxima-se e se agacha e, então, fica olhando para a forma que a monitora está produzindo. Encosta na areia e senta-se no chão.

M: Coloca alguns fios soltos do cabelo do menino para trás da orelha.

C₁: Inclina-se lateralmente e fica olhando em direção ao monte de areia.

M: Fala algo para a professora da turma e aponta para o monte no chão.

P: Se aproxima e agacha-se. Fala algo para a monitora.

C₁: Inclina-se lateralmente, apoiando-se com um braço no chão e parece mexer no chão. Uma colega está sentada junto a ele. O menino volta a sentar, sua colega pega o molde e faz uma figura na areia. Outra colega se aproxima e a monitora diz algo pra ela, apontando para onde ela deve se posicionar. Uma terceira colega se aproxima de onde estão, agacha-se ao olhar em direção à figura na areia. O menino apóia-se lateralmente e mexe na areia. Volta a sentar.

M: Aproxima-se, pega o menino pela mão e o faz sentar em outro lugar. Três colegas se aproximam, uma delas com o molde cheio de areia. Vira o molde contra o chão. A colega senta-se de forma que encobre a visão do menino da câmera. A menina levanta-se e vai até a caixa de areia encher o molde.

C₁: O menino olha para a figura de areia e sorri. Encosta levemente com as pontas dos dedos na figura. Outra colega faz o mesmo.

A brincadeira apresentada pelo menino foi categorizada como exploração sensorial, do tipo manual, e ações reiterativas e concatenadas, a partir da ação de arremessar. Salienta-se que os comportamentos apresentados pelo próprio menino foram passar a mão na areia e atirá-la. O tipo de brinquedo foi areia.

A mediação foi analisada como sendo do tipo expansão. A expansão está presente quando o educador tenta ampliar a compreensão da criança daquilo que está à frente dela, por meio da explicação e da comparação, adicionando novas experiências, além das necessárias para o momento (Vectore, 2003). A monitora realizou a mediação a partir de estratégias não verbais, atuando como modelo da brincadeira. Devido a condições técnicas, não foi possível analisar a existência de estratégias verbais. Avalia-se que a atuação como um modelo é uma estratégia relevante no contexto do autismo. Contudo, pondera-se que a monitora atingiria um resultado superior se tivesse auxiliado o menino para que o mesmo reproduzisse a ação. Isso poderia ser feito, por exemplo, conduzindo a mão da criança a executar a sequência de preencher o molde de areia e virá-lo contra o chão.

Considera-se que a brincadeira realizada possibilitou uma maior socialização. A atividade não era exclusiva de execução por uma dupla e atraiu outros colegas. Essa situação poderia ser propícia para estimular a interação entre pares.

Julga-se que o maior tempo de investimento do menino na brincadeira se deveu ao fato da monitora, talvez involuntariamente, ter realizado uma atividade com areia, dando sentido ao interesse pela areia mostrado reiteradamente nos episódios anteriores. Desse modo, foi possível realizar uma atividade adaptativa com algo que estava sendo foco da atenção do menino.

A brincadeira desenvolvida mostrou-se acima do nível de capacidade do menino, demandando mais abstração, uma vez que se criou uma forma animal a partir da areia. Considera-se que se pode pensar na formação de uma zona de desenvolvimento proximal. O menino foi capaz de entender, mesmo que parcialmente a ação. Os registros em diário de campo por meio do relato da monitora permitem afirmar que ele nomeou a figura como “peixinho”. Assim, ele amplia o conceito, entendendo que o mesmo significante “peixinho” pode ser atribuído a diferentes formas, na areia, no jogo da memória como usualmente faz e mesmo o próprio animal. Essa capacidade de generalizar o conceito para diferentes situações tem um importante impacto cognitivo (Vygotsky, 1933/1994). Além disso, o menino apresentou estereotípias manuais durante a execução da atividade, demonstrando excitação com a mesma.

Durante o contexto do pátio, os registros do diário de campo permitem constatar que o menino apresentou alguns tipos de brincadeira, sem, no entanto, que houvesse alguma intervenção por parte das educadoras. O menino correu sozinho pelo pátio diversas vezes. Poderia ter sido atribuído algum sentido para esse comportamento, como uma brincadeira de pega-pega, estimulando a interação social entre educadora e a criança.

Além disso, entrou num túnel, desceu no escorregador duas vezes e, reiteradamente, brincou com areia. O menino, por diversas vezes, pegou areia do chão e jogou na palma de sua outra mão lateralmente; jogava areia para o alto ou para trás; ou segurava areia e a deixava deslizar até escorregar de sua mão. Essa

brincadeira de cunho sensorial foi realizada de forma repetitiva, de acordo com o perfil característico da brincadeira de crianças com autismo.

A partir de uma análise global das tentativas das educadoras de interação com a criança, conclui-se que predominou o comportamento provocativo por parte do menino e a fuga. Houve pouco engajamento nas propostas. Pondera-se que uma das possíveis causas desse comportamento seria a intenção do menino de chamar a atenção da monitora, que estava afastada dele. Além disso, os registros no diário de campo apontam que o menino havia alternado faltas em dias anteriores. Sabe-se da importância da rotina e da constância para organização do comportamento de crianças com autismo (Gauderer, 1993). Portanto, as faltas parecem interferir neste processo.

Os episódios com maior duração e resposta do menino foram ‘a gangorra’ e ‘o peixinho’. No episódio ‘a gangorra’, a resposta do menino pode estar relacionada à modalidade da brincadeira que envolve uma resposta sensorial. Enquanto no caso do episódio ‘o peixinho’, considera-se que a brincadeira utilizou focos do interesse do menino. Durante a observação, existiram diversos momentos nos quais a criança explorou o contato com a areia. Além disso, a figura do peixe também parece ser de interesse da criança, tendo sido apontada no diário de campo em diversas sessões.

Sessão 5 – Mês de Agosto

Cena 1

Descrição do contexto:

Por se tratar de um dia de planejamento a distância das professoras, a aula deste dia foi conduzida por uma professora de projeto e outra auxiliar. Quando a observação iniciou, as crianças estavam sentadas, formando um círculo, e a professora de projeto fazia uma atividade. Tinha em suas mãos uma caixa (caixa mágica) de onde tirava objetos. A criança foco estava sentada ao lado de sua monitora.

Episódio 7: A caixa mágica

M: “Olha ali, Teo”,

C₁: Fica olhando e ergue-se. Olha em direção à monitora e volta a olhar em direção à professora que conduz a atividade.

M: Levanta o menino e o coloca sentado na cadeira ao lado.

C₁: Deita-se no seu colo. Começa a olhar para o chão.

M: *“Senta, Teo”*.

C₁: Fica olhando para os lados.

M: *“O que tem na caixa ali? Que tem na caixa? O que tem na caixa?”*.

C₁: Vocaliza diversos sons.

M: Olha para o menino por um tempo e depois olhou em outra direção.

C₁: Vocaliza novamente. Fica de pé ao lado da monitora, com a mão esquerda sobre a perna direita dela.

M: A monitora, olhando em sua direção, diz: *“O que tem na caixa lá, Teo? Fala pra prof.”*

C₁: Fica vocalizando.

M: Completa: *“Será que tem um peixinho lá na caixa? Ah?”*.

PP: A turma fica em silêncio e a professora que conduz a atividade diz: *“Tem um peixinho, Teo? Peixinho?”*.

C₁: Olha em outra direção. Algumas crianças respondem que não.

M: A monitora diz *“A prof. tá falando contigo”*.

A monitora utilizou nesse episódio diferentes comportamentos mediacionais. A monitora realizou tentativas de focalização, regulação de comportamento e expansão. As tentativas de focalização podem ser ilustradas por estratégias verbais, na forma de comando (*“Olha ali, Teo”*(M)) ou de comentário (*“a prof. tá falando contigo”*). Foi realizada também uma tentativa de regular comportamento a partir de uma estratégia verbal, proferida na forma de comando (*“Senta, Teo”*).

Além disso, a monitora apresentou um comportamento mediacional com o objetivo de expansão. A expansão está presente quando o educador tenta ampliar a compreensão da criança daquilo que está à frente dela, por meio da explicação e da comparação, adicionando novas experiências, além das necessárias para o momento. O comportamento mediacional foi realizado por meio de estratégias verbais, na subcategoria pergunta (*“O que tem na caixa ali?(...) (M); “será que tem um peixinho lá na caixa? Ah?”(M)*), que foi reforçado pela professora de projeto (*“tem um peixinho, Teo? Peixinho?” (PP)*). Salienta-se que após uma pergunta mais aberta

sobre o que teria na caixa, a monitora atribuiu na pergunta uma possibilidade de resposta (*“será que tem um peixinho lá na caixa? Ah?”*), direcionando o comportamento do menino.

As estratégias utilizadas pelas educadoras para expandir a compreensão da criança não tiveram uma resposta imediata. O menino não respondeu às perguntas sobre o que havia na caixa, por exemplo. Porém, considera-se que essas estratégias são necessárias para o desenvolvimento cognitivo infantil. A monitora sugeriu uma possibilidade de resposta à criança a partir de um conceito que lhe é familiar, “o peixinho”. Essas situações se promovidas constantemente podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem e na compreensão de um contexto que exige uma abstração maior.

Episódio 8: O palhaço

PP: A professora que conduz a atividade tira um palhaço de dentro da caixa.

M: Diz com entonação de alegria, apontando com o indicador para a professora *“Olha lá”*, tocou duas vezes no peito do menino e repetiu *“Olha lá”*.

C₁: Olha e fica sorrindo, ergue-se e bate palmas. Bate com os indicadores na perna da monitora e deita em seu colo. Depois de ficar deitado por um tempo, olha para a monitora e sorri. Faz movimentos abruptos com o corpo. Vocalizando, leva a mão até o rosto da monitora, com a mão em forma de garra.

M: Segura sua mão, afastando-a e diz *“Ó vai vir um palhacinho pra gente ver... vamos esperar o palhacinho”*.

C₁: Deita-se virado para cima, olhando para a monitora.

M: *“Não, senta direito agora”*.

C₁: Senta e volta a deitar no colo da monitora.

M: *“Ó Teo, chegou nossa vez com o palhacinho”* (que passava por cada colega). A monitora pega o palhaço e coloca no campo de visão do menino, dizendo *“Olha o palhaço. Que que é? Palhaço?”*

C₁: Olha para o boneco e, sorrindo, diz: *“Paiaço”*. Pega o boneco das mãos da monitora.

PP: A professora que conduz a atividade diz *“Isso! Que amor!”* e bate palmas.

M: *“Dá um abraço no palhaço”*. Cheira o boneco e sussurra para o menino *“O palhaço é cheiroso”*.

C₁: *“Paiaço”*.

PP: *“Isso, que querido. Que legal!”*.

M: Passa o palhaço para o colega ao lado.

C₁: Olha para a professora sorrindo fica de joelhos sobre a cadeira ao lado da monitora, com o corpo próximo à monitora.

M: Passa a mão no cabelo do menino. Parece satisfeita e diz *“Senta agora”*.

C₁: Fica de pé na cadeira ao lado da cadeira.

M: *“Não, sentado. ÃÃ.”* Pega o menino no colo e o coloca sentado na cadeira ao lado. *“O palhaço, o palhaço? Hum? Quer palhaço?”*

C₁: Movimenta-se muito e tenta colocar as mãos no rosto da monitora,

M: Tenta afastar o rosto e segurar suas mãos.

No presente episódio, identificam-se alguns comportamentos de mediação da monitora. A monitora demonstrou intenção de focalização da atenção do menino para a atividade lúdica que estava ocorrendo. Essa intenção foi apresentada por meio de estratégias verbais, na forma de comando (*“olha lá” (M)*), as quais foram associadas a estratégias não verbais, como apontar e tocar no menino. A importância de associar comportamentos verbais e não verbais é confirmada pelos dados, uma vez que o menino respondeu à tentativa direcionando atenção à atividade indexada.

Nesse episódio, foi observada novamente a intenção de regulação de comportamento do menino. Em alguns momentos, essa intenção foi manifestada apenas por estratégias verbais, de comando (*“não, senta direito agora” (M)*; *“senta agora” (M)*). Nessas situações, as estratégias não se mostraram efetivas, pois em um caso foi atendida de maneira imediata, mas que não se sustentou (o menino sentou e voltou a deitar no colo da monitora) e, em outra, o menino nem chegou a atender à ordem (o menino fica de pé na cadeira dela). Em outro momento, a monitora aliou uma estratégia verbal (*“não, sentado. ÃÃ.”*) a uma estratégia não verbal, de contê-lo fisicamente (pega o menino no colo e o coloca na cadeira ao lado). O objetivo da monitora também não parece ter sido atingido em sua totalidade, uma vez que o menino permaneceu sentado, mas estava agitado.

Além disso, avaliou-se também ter sido apresentada uma mediação de encorajamento. Esse comportamento mediacional se caracteriza pela expressão de satisfação por parte do adulto em relação ao comportamento da criança (Vectore, 2003). No caso específico, a professora de projeto demonstrou sua satisfação pela verbalização da criança (“*paiço*”(C₁)), tanto de forma verbal (“*Isso!*”(PP); “*isso, que querido. Que legal!*”(PP)), como não verbal, batendo palmas.

Salienta-se que tamanha satisfação da educadora deve estar relacionada à dificuldade de oralização do menino, característica comum na condição do autismo. Estima-se que cerca de 50% das crianças com autismo não apresentam linguagem oral (Rutter, 1978). Além disso, a professora de projeto não tem um contato diário com o menino, possivelmente se surpreendendo e se alegrando quando observa esse comportamento por parte dele. Estudos demonstram que um dos maiores impactos em familiares e educadores está relacionado às dificuldades comunicacionais da criança com autismo (Fávero & Santos, 2005; Sifuentes, 2007).

Episódio 9: O beijo

C₁: Fica de pé, próximo à monitora, enquanto ele põe um braço no pescoço dela. O menino volta a olhar para a monitora e levar a mão a seu rosto.

M: Afasta o rosto e segura suas mãos.

C₁: Deita-se no colo da monitora. Levanta-se e passa a ficar levando as mãos no rosto dela novamente.

M: Afasta o rosto e tenta conter seus braços.

PP: Tira outro boneco de dentro da caixa.

M: Aponta com o indicador em direção à professora. Segura o rosto do menino, procurando virá-lo para que tivesse contato ocular. Talvez tenha dito algo [inaudível]. Aponta com o indicador para o boneco e diz “*Olha lá a bonequinha, Teo*”.

C₁: Fica sentado. Ora deita-se no colo da monitora, ora levanta. Olha para os lados. Aponta para o boneco e diz “*Bichinho... bichinho*”. Parece ter tido estereotípias manuais. Fica de pé e depois se aproximou do rosto da monitora e colocou as mãos em seu rosto, dizendo “*bichinho*”.

M: “*Viu o bichinho lá* [inaudível]”.

C₁: Mexe seu rosto próximo ao da monitora.

M: *“Não, na boca não, sem-vergonha”*.

C₁: Fica de pé parado por algum tempo. Volta a aproximar do rosto da monitora.

M: Tenta segurar as mãos que o menino movimentava. Tira uma mão que ele colocou na frente de sua boca e diz *“Olha lá a minhoca [inaudível]”*.

C₁: Deita no colo da monitora, depois levanta-se e fica olhando para o lado. Fica se mexendo e colocando a mão no rosto da monitora.

M: Dá um beijo no rosto do menino.

C₁: Fica mexendo o rosto próximo ao do dela e colocando a mão no rosto dela.

M: *“Olha a minhoca lá”* diz, apontando com o indicador para a massa de modelar com a qual a professora trabalhava. *“A minhoca, olha lá a minhoca”*. Aponta novamente. *“Olha lá a minhoca”*. Baixa a mão do menino que estava no rosto dela.

C₁: Olha em direção à atividade. Movimenta-se um pouco e depois fica de pé parado por um tempo, com a monitora segurando e massageando sua mão. Volta a colocar a mão no rosto da monitora. Vocaliza e coloca a mão na boca da monitora algumas vezes.

M: Dá um beijo no menino. O menino passa a se movimentar mais. A monitora diz algo [inaudível].

C₁: Continua se mexendo, contorcendo o corpo.

M: *“Sentado, que nós vamos comer o lanche”*. Coloca a mão embaixo do braço do menino e tenta alinhá-lo na cadeira. *“Senta. Olha aqui”*, diz olhando para o rosto do menino.

C₁: Olha para a câmera.

Durante esse episódio, predominaram mediações do tipo focalização e regulação de comportamento. No sentido de focalizar a atenção do aluno, a monitora fez uso de estratégias verbais, de comando (*“olha a minhoca lá”(M)* *“a minhoca, olha lá a minhoca”*). Para regular o comportamento do menino, foram utilizadas estratégias verbais, na forma de repreensão/reprovação do comportamento da criança (*“Não, na boca não, seu sem-vergonha”(M)*), além de estratégias não verbais, na forma de tentativas reiteradas de contê-lo fisicamente (a monitora ficou buscando segurar as mãos que o menino movimentava).

Entretanto, após a monitora adverti-lo sobre seu comportamento inadequado, ela beijou o menino. Considera-se que essa atitude não é apropriada, pois demonstra uma inconsistência por parte da monitora, confundindo o menino. A consistência é importante no desenvolvimento infantil, mas ganha mais relevância no caso de crianças com autismo, pois há naturalmente maior dificuldade em compreender o significado das expressões faciais e estados emocionais do parceiro (Hobson, 1986).

Destaca-se, ainda, que o menino apontou e disse duas vezes “*bichinho*”, “*bichinho*”, como um rudimento de atenção compartilhada, porém não coordenou o olhar. Além disso, a monitora não reforçou a atitude da criança, ignorando a tentativa da mesma. Atenção compartilhada pode ser definida como um conjunto de comportamentos comunicativos (verbais e não verbais) que objetivam iniciar e dividir com o cuidador as propriedades dos objetos e eventos ao redor (Mundy, Sigman & Kasari, 1990). O comprometimento nessa habilidade tem sido demonstrado como principal indicativo precoce do autismo (Bosa, 2002a).

Após, o menino se empenhou ainda mais e começou a passar a mão no rosto da monitora e ficar muito próximo dela e repetir “*bichinho*”, então tendo uma resposta dela. Acredita-se que esse comportamento, ainda que incipiente, evidencia a intenção do menino em partilhar de um evento (a professora mostrando o boneco) com um adulto significativo, a monitora.

Chama-se a atenção para as estereotipias manuais apresentadas pelo menino nesse episódio. O comportamento esteve presente logo após o menino falar “*bichinho, bichinho*”. Compreende-se que as estereotipias se relacionaram ao estado de excitação do menino com o acontecimento, conforme apontado por Wing (1996).

Episódio 10: Boneco – 1ª tentativa

A professora deu instruções para a atividade, mostrando um boneco confeccionado. A professora colocou a estrutura do boneco (palitos colados em uma garrafinha de iogurte).

M: “*Ó, o teu*”. Levanta o boneco na altura dos olhos do menino. Fala mais alguma coisa [inaudível].

C₁: Leva as duas mãos até o boneco e fica o olhando. Segura o boneco pelos braços e faz movimentos de balançar o objeto.

M: *Não, não tira. Não*”.

C₁: Baixa um pouco o boneco e olha para o lado, segurando o boneco com as duas mãos. Depois, segura o boneco com a mão direita. Com a mão esquerda, dá duas batidas no objeto. Depois, com movimento de preensão, segura o braço do boneco (um palito) com a mão esquerda. Ainda olhando para o lado direito, fica segurando o objeto apenas com a mão esquerda, pelo que seria o braço do boneco. Vira o objeto contra a mesa, ergue e fica balançando o objeto pra cima e pra baixo, ainda olhando para o lado.

M: Leva uma mão até o objeto e o menino o afasta. Diz “*Não, não estraga [inaudível]*”.

C₁: Baixa o objeto junto à mesa e segue olhando para a direita. Vocaliza poucos sons e dirige a cabeça em direção à monitora, depois para frente, segurando o objeto com a mão direita pelo braço. Faz movimentos para cima e para baixo, batendo com o objeto na mesa. Direciona o olhar para o movimento que fazia com o objeto. Levanta um pouco o objeto e levou a outra mão para o outro braço, que cai. Vocaliza alguma coisa. Tenta pegar com movimento de pinça o braço que caiu na mesa e o arrasta um pouco pela mesa. Tira o outro braço do boneco. Com a mão esquerda, segura o corpo do boneco (copo de iogurte) e com a mão direita segura o braço, olhando para ele.

(...)

C₁: Segura os dois braços juntos do boneco, com as duas mãos, e os observa. Passa os dois braços para uma das mãos e olha em outra direção. Pega um braço e o larga no chão. Pegou o outro braço e fez a mesma coisa.

M: “*Não põe no chão*”. Recolhe os braços do boneco. Coloca-os de volta na mesa.

C₁: Mexe um pouco nos braços, depois pega o corpo do objeto com a mão direita e com a outra mão mexe os braços, observando. Bate duas vezes com o copo de iogurte para baixo na mesa. Larga o objeto e senta-se de lado na cadeira. Vocaliza alguma coisa e olha em direção à monitora.

M: “*Tem que esperar um pouquinho*”.

C₁: Toca nos objetos vocalizando bastante, como se tivesse falando. Pega o copo de iogurte com uma mão e com a outra coloca o palito em uma massa de modelar. Larga o copo e segura com a mão esquerda um palito e com a mão direita um pedaço de massa de modelar. Coloca o palito na massa, enquanto vocaliza.

M: A monitora fica olhando sua ação. Os colegas faziam a atividade.

C₁: Segura o palito com massa modelar na ponta. Segura o outro palito e pressiona a massa de modelar na ponta. Ergue os dois palitos com massa de modelar na ponta de forma paralela e os observa.

M: Segura o copo de iogurte e o leva para próximo dele, tentando colocá-lo em seu campo visual, dizendo “*faz os olhinhos e a boca*”.

C₁: Vira o corpo de lado e segue observando os palitos. Estica os braços para frente e para o alto. Olha para os palitos. Aproxima os palitos para perto de seu corpo. Mexe o palito lateralmente, em vai-e-vem, enquanto olha. Coloca as pontas bem próximas uma da outra e observa. Afasta um pouco os palitos, vocalizando e rindo. Movimenta com as mãos os palitos e larga-os na mesa, afastados um do outro. Pega os palitos novamente. Observa o palito da sua mão esquerda por alguns segundos. Olha rapidamente para o da mão direita e volta a olhar o da mão esquerda. Vocaliza. Levanta-se.

M: Diz “*senta*” e coloca a mão na guarda da cadeira.

C₁: Senta e instantaneamente levanta-se.

M: Com uma mão na guarda na cadeira, arrasta-a, e com a outra no antebraço do menino, o conduz a sentar. Coloca a mão nas pernas do menino e corrige sua posição. Arrasta a cadeira bem próxima da mesa, de forma que o peito do menino fica encostado na mesa.

É possível observar, nesse episódio, a presença da intenção da monitora de regulação de comportamento. Nesse sentido, foram utilizadas estratégias verbais, a partir da conduta de comando (“*não, não tira. Não*” (M); “*não, não estraga [inaudível]*” (M); “*não põe no chão*”(M); “*senta*”(M)). Em um instante do episódio, a monitora empregou uma estratégia não verbal de contê-lo fisicamente (e.g.: a monitora segura o antebraço do menino e o conduz a sentar; com a mão nas pernas do menino, corrige sua posição).

O brinquedo manipulado pelo menino pode ser categorizado como sucata. Por sua vez, a brincadeira do menino pode ser classificada em nível de exercícios elementares. De acordo com Elkonin (1998) os exercícios elementares são as manipulações primárias que a criança executa com os objetos, operando com os

mesmos de forma a explorá-los primitivamente. Mais especificamente, as brincadeiras qualificam-se como ações reiterativas e concatenadas. Essa categoria de brincadeira caracteriza-se quando a criança realiza diversas ações com objetos, repetidas vezes e de forma encadeada (bate, balança, passa de uma mão para outra, atira etc.). Isso pode ser ilustrado quando bateu duas vezes com o copo de iogurte para baixo na mesa; segurou o boneco (copo de iogurte) pelos braços e ficou fazendo movimentos de balançar o objeto.

Salientam-se alguns detalhes qualitativos dessas ações do menino. Em um determinado momento, por exemplo, o menino estava segurando em uma mão um palito com massa modelar na ponta e, com a outra, segurou o outro palito e pressionou com a ponta contra a massa de modelar. Considera-se que esse tipo de manipulação do objeto não é a ideal em casos de autismo. Isso porque ao movimentar simultaneamente dois objetos não há uma concentração nos mesmos. Essa peculiaridade também se relaciona ao fato de, por vezes, o menino manipular objetos sem os estar observando, ou seja, sem que haja uma contemplação.

Na concepção de Elkonin (1998), o desenvolvimento da brincadeira passa por estágios iniciais nos quais a criança concentra-se no objeto, dirige sua atenção para o objeto em movimento, isto é, em diferentes direções e distâncias, a convergência dos olhos e a contemplação. Julga-se que essa singularidade, presente na manipulação de objetos por parte das crianças com autismo, deva ser alvo da intervenção do mediador. Nesse sentido, faz-se necessário que este facilite essa contemplação com medidas como de organizar o ambiente, diminuir a quantidade de estímulos e mesmo afastando alguns objetos, os quais são de um interesse restrito da criança.

Episódio 11 – 2ª tentativa

M: A monitora perguntou à professora: *“Ah! Eu quero fazer um também. Tem um pra mim aí? (ã? Perguntou a professora) tem um pra mim? Vou fazer pra ele ver como que é... O meu pra ver se ele faz.”*

C₁: O menino voltou a grudar a massa de modelar na ponta do palito. Tira rapidamente e coloca novamente. Segurando esse palito com a mão direita, pega outro palito com a mão esquerda e encosta na massa com a intenção de grudar, o que não consegue. Larga o palito da mão direita, pega a massa com a mão direita e o

palito com a mão esquerda. Pressiona o palito contra a massa que segura, olhando detidamente. Tira brevemente o palito e volta a encostá-lo contra a massa. Segura o palito com a mão esquerda e pega o outro palito com a mão direita, observando. O palito da mão esquerda cai. Ele pega-o novamente. Vira o corpo de lado na cadeira, olhando para frente, enquanto segura os palitos. Levanta-se.

M: “*Senta, Teodoro. Senta. Pó sentar.*”, levando as mãos embaixo dos braços do menino, no tronco, conduzindo-o a sentar.

C₁: Permanece inclinando o corpo para frente, tentando afastar-se das mãos da monitora.

PP: A professora entregou um copo de iogurte para a monitora que disse:

M: “*Ó, a prô vai fazer também*”, tocando no ombro do menino. A monitora permaneceu segurando uma massa de modelar. Quando o menino virou o rosto em direção à monitora, ela disse “*Ó, a prô vai fazer também*”, colocando a massa a sua vista. “*Ó, faz bolinha*” e colocou a massa de modelar correspondendo a um olho, colada no copo de iogurte. Com o dorso da mão, encosta duas vezes no antebraço do menino para chamar-lhe a atenção “*Olha aqui, ó botei a bolinha aqui*”, levando o objeto até a altura dos olhos do menino. Coloca o copo na mesa.

C₁: Olha e diz “*a bolinha*”.

M: Repete “*a bolinha*”. Coloca mais uma bola de massa no copo “*Esse é da prô, depois tu vai fazer o teu. Ó* (apontando com o indicador para as bolas de massa de modelar) *olhos*”.

C₁: Fica olhando.

M: Olha para o menino e diz “*os olhos*”. “*Vou fazer o nariz agora*”, enquanto com as pontas dos dedos fazia uma pequena bola de massa de modelar. “*Ó o nariz. Ó*” e colocou a massa de modelar no copo. “*Th! Caiu*”. Pega a bolinha e a coloca novamente. “*Ó. Ó o nariz*”.

C₁: Mexe nos palitinhos e os observa.

M: “*Ó o nariz*”. Leva o copo até o campo visual do menino “*olha aqui o nariz. Nariz, olhos*”, apontando com o indicador. “*Não, não tira o olho*”. Pega a bolinha que caiu e a coloca no lugar novamente. Pressiona a massa de modelar para que se fixe no lugar. Aponta com o indicador diz “*olhos, nariz. E a boca agora*”.

C₁: Olha para o boneco da professora e vocaliza algum som.

M: “*A boca nós vamos fazer de vermelhinho [inaudível]*”, pegando uma porção de massa de modelar dessa cor.

C₁: Pega o seu copo de iogurte.

M: “*Faz no teu agora*”.

C₁: Aproxima o copo de iogurte de si e olha para o boneco da professora.

M: “*Faz o teu*”, reforça a monitora.

C₁: Leva a abertura do copo de iogurte até o nariz e o introduziu no orifício. Afasta o copo e o observa. Coloca inclinado próximo ao rosto, enquanto passa a mão direita no olho.

No episódio “o boneco – 2ª tentativa”, a monitora realizou comportamentos de mediação de expansão. Para tanto, a monitora utilizou estratégias verbais diversas vezes, na forma de comentário (e.g.: “*vou fazer o nariz agora*”; “*A boca nós vamos fazer de vermelhinho [inaudível]*”). Além disso, empregou estratégias não verbais, executando ações no sentido de atuar como modelo para a criança. Os comentários sobre as ações da criança são estratégias interativas muito importantes para o desenvolvimento da linguagem e há evidências sobre a relação entre a sua ocorrência e o aumento no vocabulário da criança (Tomasello & Kruger, 1992).

Diante dessas estratégias, o menino apresentou algum tipo de resposta, entretanto limitada. O menino olhou para a monitora executando as ações e para os objetos, e em um dado momento disse “*a bolinha*”. Contudo, o objetivo da monitora que seria da criança reproduzir as ações que fazia, não ocorreu.

Episódio 12: O boneco – 3ª tentativa

M: “*Vamos fazer o teu? A prof. te ajuda. A prof. ajuda.*” Aproxima sua cadeira da cadeira dele, posicionando-se atrás dele. “*Aprof. vai te ajudar, ó*”. Segura as pernas do menino e as posiciona para frente da cadeira. “*Pega esse. Faz bolinha. A prof. vai te ajudar*”, colocando uma porção de massa de modelar na mão do menino. “*Peraí*” coloca a mão na testa do menino e a puxa para trás, afastando sua boca da massa. “*Faz uma bolinha*”.

C₁: Está com as mãos abertas, com a massa entre elas e olhando para o lado direito.

M: *“Presta atenção”*, segura a massa na mão do menino que estava aberta, segura a outra mão e leva de encontro à outra *“Faz a bolinha. Com as mãozinhas assim”*.
Conduz movimentos circulares das mãos do menino.

C₁: Olha para as mãos.

M: *“Isso, uma bolinha”*, a monitora retira a bola de massa de modelar e a posiciona na mesa. *“Essa bolinha aqui ó, tô te ensinando (olhando para o rosto do menino)”*. O menino estava olhando para o lado. Volta a olhar para frente. A monitora segura os dedos do menino, e com um movimento de preensão, conduz sua mão até o copo para posicionar a massa.

C₁: O menino olha rapidamente para a ação. Depois, olha para outra direção.

M: Conduz os dedos do menino para pressionar a massa e a manter colada ao copo. *“Viu, ó, fez um olho, agora vamos fazer outro olho agora”* coloca o copo na frente do menino, que o olhou. Separa uma porção pequena da massa de modelar e leva até os dedos do menino, dizendo algo [Inaudível]. Coloca a massa em uma mão do menino que segura com uma mão, fazendo com que o menino faça um movimento de preensão. Pega na outra mão do menino e leva ao encontro da outra mão. *“Pega a mãozinha e faz bolinha”* e faz com que o menino fricção a massa com movimentos circulares. *“Isso”*

C₁: Sorri e olha para as mãos.

M: *“Isso, bolinha”*,

C₁: Diz *“Bolinha”*,

M: Repete *“Bolinha. Agora pega a bolinha”*, pegando a bolinha e a colocando entre os dedos do menino em movimento de pinça; *“e bota aqui de novo”*, levando até o copo. *“Isso, nós estamos fazendo os olhos”*, fazendo com que o menino pressione a massa contra o copo.

C₁: Parece ter vocalizado *“uh”*.

M: *“Olho, isso”* diz a monitora. *“Os olhos. Agora nós vamos fazer o nariz. Que cor nós vamos fazer o nariz? Que cor nós vamos fazer o nariz?”*. Pega uma porção de massa de modelar e aproxima do menino, de seu campo visual. *“Dessa cor? Pode ser?”*.

C₁: Olha para a massa nas mãos da monitora.

M: *“Vamos fazer o nariz”*, enquanto pega a massa e coloca em suas mãos. O menino parecia estar tentando fazer os movimentos, mas a massa caiu de suas mãos. *“Teodoro. Peraí, caiu”*; pega a massa e leva até a palma de uma das mãos do menino. *“Aqui”*, conduz a mão do menino ao encontro da outra. *“Aqui. Vamos fazer o nariz”*. A monitora mexe as mãos do menino, no sentido de friccionar a massa.

C₁: O menino parece estar olhando em outra direção.

M: *“Ó. Vamos fazer o nariz. Dá aqui o nariz pra prof. [inaudível]”*, retirando a massa de modelar da mão do menino que a mantinha cerrada. *“Pega aqui”*, colocando em uma de suas mãos.

C₁: O menino olha para as mãos da monitora.

M: Com a outra mão, aproxima o copo de iogurte e conduz a mão direita do menino a grudar a massa no objeto. *“Aperta, aperta”*, apontando com o indicador para a massa que colaram. *“Aperta [inaudível]”*. Pega a mão do menino e faz com que ele pressione a massa. *“Nariz.”*

C₁: Observa o objeto e os movimentos da monitora.

M: *“Nariz. Agora vamos fazer a boca”*.

C₁: Vocaliza. Olha para o lado e para o boneco.

M: *“[inaudível] Vamos fazer a boca de vermelho [inaudível] olhos vermelhos”*. Pega a mão direita do menino e leva até a mesa onde estava a massa *“Ó, assim”*. Conduz a mão do menino a fazer movimentos de vai e vem, friccionando a massa para alongá-la; *“dá aqui”*, pegando a outra mão do menino. Coloca a massa na palma de uma das mãos do menino e fazendo-o movimentar a massa, paralelamente dizia: *“assim”*.

C₁: Vocaliza alguma coisa.

M: *“Vamos fazer a boca agora”*.

C₁: Vocaliza e deixa as mãos entreabertas.

M: *“Ó, vamos botar ali [inaudível] boquinha. Isso! Aperta, aperta”*, enquanto o menino, com o dedo, faz sozinho o movimento de pressionar a massa. *“Aperta”*.

C₁: Coloca os dois dedos na massa e a pressiona.

M: *“Isso! Que legal ficou”*.

C₁: O menino tira os dedos do boneco e vocaliza.

M: *“Aperta, aperta, aqui também”*, apontando com o indicador, *“aperta direito”*, pegando o indicador do menino e o fazendo pressionar.

C₁: Levanta e senta novamente.

M: “*Que tá faltando aqui?*”.

C₁: Encosta na mão da monitora e fica olhando. Parece olhar do seu boneco para o boneco da monitora, que já está pronto.

M: “*Que que tá faltando? Vamos fazer...*” Falou com uma colega que se aproximou, “*Vamos fazer os bracinhos? Que cor nós vamos fazer nossos braços? Escolhe uma cor*”.

C₁: Pega na mão da monitora e a movimenta.

M: A mão da monitora estava perto da massa verde. Ela pega a massa. “*Verde?*”. A fricciona brevemente, pega uma mão do menino e coloca a massa na mão dele “*Vamos fazer os bracinhos*”. Pega a outra mão e leva ao encontro da primeira, “*abre*” e faz com que ele friccione a massa. “*Isso*”. Conduz o movimento repetidamente. “*Presta atenção, cara. Presta atenção*”.

(...)

M: Mostra rapidamente o boneco para o menino e direciona para as professoras, dizendo “*Olha, as prof. que bonito que ficou o boneco do Teo! Olha aqui, vamos ver como que tá teu boneco*”, colocando o boneco em cima da mesa e envolvendo o menino com o braço, aproximando-o dela. Pega o boneco na mão e o inclina, colocando no campo de visão do menino e diz “*Boneco. Ficou bonito?*”.

C₁: Olha e vocaliza algum som.

M: Diz “*boneco. Fala*”. Vocaliza outro som. A monitora repete “*boneco. Cuida pra não cair o braço*” ele olha para o boneco. “*Que mais a gente vai fazer no nosso boneco. A gente fez nosso boneco de... errado. De cabeça pra baixo. Era pra ser assim ó*”, pega o copo e vira de cabeça para baixo. “*A prof. também fez errado*”, pegando o seu boneco.

C₁: Aponta com o indicador para o boneco e vocaliza algo.

M: A monitora diz “*boneco!*” e segue apontando e vocalizando. “*Vamos fazer [inaudível] bem molinha ó*”, diz, segurando massa de modelar. Ajuda o menino a fazer a sobancelha e a colocá-la no boneco. Pega outro pedaço de massa e a coloca na mão do menino. “*Pega o dedinho*”.

C₁: Esfrega a massa com os dedos indicadores e coloca no boneco.

M: “*Não tá grudando? Força!*”.

C₁: Aperta com os dedos a massa no copo. Vocaliza. Coloca o copo na mesa, à frente deles.

M: Elogia: *“ai que legal! Parabéns! Dá lá pra prof. guardar teu boneco”*, aproximando-se do rosto dele.

C₁: Sorri. Levanta e vai sentar no chão.

M: *“Dá lá pra prof. guardar o teu boneco”*. Segura o boneco e diz *“Ó. Dá lá pra prof. [diminutivo do nome da professora] guardar lá”*.

C₁: Segue sentado no chão e se vira de costas.

M: *“Vamo, ó dá a mão pra prô. Vem. Vamo lá entregar pra prô. Segura aqui”*
Entrega o boneco na mão do menino, que o segura. Segura o menino pelo outro braço. Caminham até a professora. *“Ó prof. [diminutivo do nome da professora], o dele”*.

PP: *“Ai, que lindo, Teo!”*.

M: *“Mostra ali pra prof. [diminutivo do nome da professora]. Olha”*.

PP: *“Que coisa mais linda”*.

Este episódio apresenta intervenções realizadas pela monitora junto à criança foco. A estagiária realizou ações que denotavam diferentes intenções mediadoras, a saber, focalização, expansão e encorajamento. No sentido de focalizar diretamente a atenção do menino, uma única intervenção foi realizada pela monitora, com uma estratégia verbal, subcategorizada como comando (*“Presta atenção”*(M)).

A monitora utilizou também ações para expandir a compreensão do menino acerca da atividade proposta. Diferentemente de outros episódios apresentados anteriormente, a educadora empregou diversas estratégias verbais para atingir tal objetivo, quais sejam, perguntas (*“vamos fazer os bracinhos?”*(M); *que cor nós vamos fazer o nariz?”*(M); *“Verde?”* (M)), comentários (*“Os olhos. Agora nós vamos fazer o nariz”* (M); *“viu, ó, fez um olho, agora vamos fazer outro olho agora”*(M)) e comandos (e.g.: *“faz uma bolinha”*(M); *“aperta, aperta”*(M)).

Além disso, foi identificado também o comportamento mediacional de encorajamento. Esse comportamento foi efetuado por meio de estratégias verbais, na modalidade de comentários (*“ai que legal! Parabéns!”*(M); *“ai, que lindo, Teo!”*(PP) *“que coisa mais linda”*(PP)). Além de incentivar a ação do menino,

analisa-se que a atitude de encorajamento por parte da monitora demonstra, também, o sentimento de gratificação vivenciado pela mesma por ter investido em estratégias que obtiveram um nível de resposta da criança. A reação do menino abrangeu a aceitação da proposta da monitora, sorriso, vocalizações e verbalização (“*bolinha*”).

Sessão 8 – Mês de Outubro

Cena 1

Descrição do contexto:

Ao iniciar a observação, as crianças estavam em uma situação de brincadeira não dirigida. Algumas crianças, como a criança foco, estavam sentadas à mesa, enquanto outras brincavam pela sala. Brincavam com jogo da memória, miniaturas de cozinha (pratos, talheres, copos), arrastavam-se pelo chão e havia uma menina que permaneceu sentada. Estavam apenas a professora auxiliar e a monitora. A professora titular não estava presente, pois organizava outra atividade que aconteceria neste dia devido a comemorações do dia da criança. Este contexto ocorreu no início da manhã, seguido da entrada da turma.

Episódio 13: Guardar os brinquedos

C₁: A criança foco está brincando com um jogo de peças, possivelmente um jogo da memória. Está sentado, com as peças espalhadas na mesa em sua frente. Uma colega se aproxima e brinca junto, amontoando peças e mostrando-as para a criança-foco.

M: “*Ah, que bonitinho, tu tirou o tênis, né?*”.

C₁: Olha para cima, possivelmente em direção à monitora. Depois volta a olhar para frente.

M: Pega um pote e diz “*vamos começar a guardar pra ir pro café*”. Pega algumas peças e as coloca no pote.

Colega: Pega o pote da mão dela e passa a guardar as peças.

M: Pega algumas peças que estão na frente do menino.

C₁: Coloca as duas mãos sobre as peças e vocaliza.

M: “*Nós vamos para o café*”.

Colega: “*Depois tu pega, Teo*”.

M: “*É, depois tu pega*”.

Colega: Abaixa-se e se inclina em direção a ele, falando algo [inaudível]. (ela está de pé e ele, sentado).

C₁: Volta a espalhar as peças que estão amontoadas na frente dele sobre a mesa com a mão direita. Pega o pote das peças que estava na frente da menina sobre a mesa com a mão esquerda.

Colega: Tenta pegar de volta e os dois puxam o pote. A menina pega o pote e ele vocaliza.

M: *“Teodoro, nós vamos tomar café, depois tu pega”*.

Colega: *“Agora a gente vai guardar”*.

C₁: Observa a menina guardar as peças.

M: Passa a mão sobre o cabelo dele.

C₁: Vocaliza enquanto a colega e a monitora guardam as peças.

M: *“Depois a gente brinca mais, quando voltar do café”*.

C₁: Tenta pegar uma peça da mão da menina. Ela parece puxar a peça da mão dele. Ele esfrega a mão direita sobre os olhos. Pega uma peça com a mão esquerda.

M: *“Dá ali pra ela guardar”*.

C₁: Balança a cabeça para os lados, talvez como em um sinal de negação. Ele empurra a peça em direção à mão da monitora, que está sobre a mesa.

M: Guarda a peça no pote e alcança a tampa do pote para a menina. Aguarda a menina fechar o pote, levanta e oferece a mão esquerda para o menino, dizendo *“vamos? Vem, Teo”*.

C₁: Levanta pega a mão da monitora.

Nesse episódio, foram evidenciadas tentativas de regulação do comportamento do menino. Para tanto, a estagiária empregou estratégias verbais, por meio de comentários (*“vamos começar a guardar pra ir pro café”*(M); *“Teodoro, nós vamos tomar café, depois tu pega”*(M)) e comando (*“Dá ali pra ela guardar”*). As tentativas não obtiveram resposta por parte do menino. Destaca-se que no início do episódio a monitora utilizou de ironia (*“ah, que bonitinho, tu tirou o tênis, né?”*(M)). É importante sublinhar a dificuldade de crianças com autismo para entender sentidos figurados (ver Deleon, 2008, para uma revisão sobre o tema). As figuras de linguagem como a ironia devem ser evitadas, pois confundem o

comportamento da criança, porque, neste caso, considerada concretamente, ela sinaliza um elogio e não uma reprovação.

É interessante notar, também, as topografias do comportamento da colega que participa do episódio. A menina reproduz as direções que a monitora adota diante do aluno, ao reforçar as orientações da educadora (“*Depois tu pega, Teo*”; “*Agora a gente vai guardar*”). Com isso, o comportamento dos pares junto às crianças mostra-se relacionado aos comportamentos e atitudes dos adultos diante da inclusão dessas crianças.

Cena 2

Descrição do contexto:

Após o término do café, as crianças retornaram para a sala de aula e deram continuidade à brincadeira livre. As crianças estavam mais ativas do que na cena anterior. Estavam distribuídas espontaneamente, algumas brincavam em torno das mesas, caminhavam pela sala. Os brinquedos que estavam sendo utilizados eram quebra-cabeças, jogo da memória, miniaturas (panelas, talheres), boneca, entre outros. Estavam na sala, a professora titular, a auxiliar e a monitora que observavam as brincadeiras das crianças e intervinham eventualmente, principalmente em situações de conflito.

Episódio 14: A colega

M: Chama: “*Teodoro, olha o peixe, ó*”.

C₁: Vai até a monitora, que está sentada em uma cadeira, segurando uns cartões; ela os vira e dá um passo, se inclinando.

M: Segura o menino pelo casaco e diz “*olha aqui*”. Coloca-o de costas para ela em sua frente, de modo que ele possa olhar os cartões junto com ela. Ela segura vários cartões na mão esquerda. Mostra um cartão com a mão direita e diz “*olha o peixe*”. Pega outro da mão esquerda e diz “*olha a ovelha*”.

C₁: Empurra o cartão com a figura da ovelha que está na mão direita da monitora com a mão direita para a direita e aponta com o indicador para o cartão que está na sua mão esquerda, dizendo “*peixe*”.

M: A monitora diz “*peixe*”. Pega o cartão com a mão direita.

C₁: Aponta novamente para o cartão com o dedo indicador da mão direita e fala “*peixe*” três vezes. Ele aponta para o cartão na mão esquerda da monitora.

M: Passa o cartão para a mão esquerda. Pega outro cartão da mão esquerda e fala “*uma vaca*”.

C₁: Aponta para o cartão e fala “*vaca*” duas vezes. Pega um cartão com a mão direita, abaixa-se levemente, inclinando a cabeça para cima, para o lado direito. Volta à posição anterior, aponta para o cartão e fala algo inaudível. Abaixa-se levemente, outra vez.

M: Pega um cartão da mão esquerda com a mão direita e fala “*óóó, olha o gatinho*”.

C₁: Sorri, aponta para o cartão com a mão esquerda e pega o cartão com esta mão. Observa os cartões que tem nas mãos.

M: Pega outro cartão da pilha em sua mão esquerda, com a mão direita, e fala “*um furão*”.

C₁: Coloca os dois cartões que tinha em mãos na pilha da mão esquerda da monitora e pega o cartão com a figura do furão com a mão esquerda, apontando para ele com a mão direita e dizendo “*furão*”. Uma menina chega e pega o cartão da mão dele e os que estão nas mãos da monitora, falando “*deixa que eu coloco no chão para ele*”. A menina se ajoelha no chão e passa a distribuir os cartões pelo chão. O menino senta no chão. Apoia a mão direita no chão e observa um cartão. Levanta, pega o cartão com a mão esquerda e caminha pela sala. Vai até uma mesa onde há duas meninas sentadas. Para na frente da mesa.

Colega: “*ô Teo!*” (possivelmente a menina que está distribuindo as figuras pelo chão).

C₁: Gira o cartão nas mãos. Volta para onde está a menina com os cartões, sorrindo. Abaixa-se ao lado dela e pega da mão esquerda dela alguns cartões com a mão direita.

Colega: Estende a mão esquerda em direção aos cartões que Teodoro pegou.

M: “*Deixa ela ajudar*”.

Colega: Volta a colocar os cartões pelo chão.

C₁: Observa um cartão, segurando-o com as duas mãos. Vira o cartão para o lado de trás e vira para frente novamente. Observa-o e o nomeia. Põe o cartão no chão com a mão esquerda e aponta para o cartão com o dedo indicador desta mão. Pega o cartão

que está acima do cartão que ele apontara e o desvira, com a mão esquerda. Aponta novamente com a mão esquerda para o cartão que colocou no chão e depois para o cartão que está à esquerda daquele. Abaixa-se sobre o cartão e aponta com o dedo indicador da mão direita. Depois, novamente aponta para o cartão que ele havia colocado no chão. Aponta algumas vezes para o cartão à direita deste, depois se debruça sobre ele, com as duas mãos ao lado das laterais do cartão, no chão. Observa o cartão. Aponta para ele com a mão direita. Tira a mão esquerda do chão e se senta. Aponta para um cartão acima com a mão esquerda. Retira a mão direita do chão e se vira para a esquerda.

A brincadeira do menino pode ser categorizada como coordenação visomotora, que ocorre quando a criança manipula ativamente o objeto ao mesmo tempo em que o contempla. Desse modo, o menino leva alguns objetos à altura dos olhos, examinando-os. O tipo de brinquedo, por sua vez, é entendido como brinquedos/jogos de observação.

Quanto ao tipo de mediação, considera-se que a monitora teve o objetivo de realizar focalização e mediação do significado. No sentido de focalizar a atenção do menino, a monitora utilizou estratégias verbais (“*Teodoro, olha o peixe, ó*”(M); “*olha aqui*”(M)) e estratégias não verbais (coloca-o de costas para ela em sua frente, de modo que ele possa olhar os cartões junto com ela).

A mediação do significado refere-se a toda energia emocional utilizada pelo adulto durante a interação com a criança, levando-a a compreender o significado de objetos, pessoas, relações e eventos ambientais. Para tanto, a monitora fez uso de estratégias verbais, por meio de comandos (“*olha o peixe*”(M); “*olha a ovelha*”(M)). Diferenciam-se esses comandos, entendidos com o intuito de mediar significado, dos de focalização em virtude da intencionalidade que parece subjacente. Avalia-se que o objetivo da monitora era nomear as figuras, colaborando na construção desses conceitos e não apenas fazê-lo prestar atenção nas cartas. Associado a isso, a monitora utilizou estratégias não verbais, colocando os cartões no campo visual do menino.

As estratégias criadas pela monitora atingiram certo nível de sucesso, uma vez que o menino aceitou a proposta da mesma, observou os cartões e os nomeou.

Contudo, considera-se que a conduta adotada trata a linguagem verbal de modo reducionista e repetitivo. O principal déficit da linguagem das crianças com autismo está justamente em seu uso comunicativo (Fernandes, Molini-Avejonas, & Sousa-Morato, 2006). Não basta a criança aprender/repetir palavras, mas que as use para comunicar suas intenções com o interlocutor em situações sociais.

Ainda, nesse episódio, foi possível observar novamente a importância da interação entre pares. Uma menina (a mesma do episódio anterior) aproxima-se e pega o cartão da mão dele e os que estão nas mãos da monitora, falando *“deixa que eu coloco no chão para ele”*. A menina afirma depois do episódio: *“eu tô brincando com ele”*, conotando o sentido que atribuiu a essa atividade. O menino pega algumas peças quando a colega estende em sua direção, evidenciando uma sequência entre as ações dos mesmos. A monitora buscou facilitar a relação entre as crianças, mediando-a, ao dizer, *“deixa ela ajudar”*. Dessa forma, ela chama a atenção do menino para as intenções da colega. Sem essa mediação, o menino poderia distorcer as intenções da menina, considerando, por exemplo, que ela lhe estaria “roubando” as peças e/ou a atenção da professora. A tradução das intenções dos colegas é um aspecto relevante da mediação dos educadores, no contexto de inclusão de crianças com autismo.

Análise global do caso 1

Examinando-se o comportamento da educadora e do menino, ao longo dos meses, é possível tecer algumas considerações. A maioria dos comportamentos mediacionais foi de focalização e regulação de comportamento, destacando-se que houve poucas intervenções com o intuito de encorajamento às atividades da criança. Em relação à mediação, observou-se uma tendência inicial a apresentar estratégias de regulação de comportamento, porém, esta foi se modificando, discretamente, aumentando o número de mediações de expansão.

Ressalta-se que houve poucas estratégias verbais de comentários sobre as ações da criança e das intenções de pares. No campo do autismo, estudos sobre *input* materno reiteradamente evidenciaram a importância dos comentários para a ampliação de aspectos pragmáticos do desenvolvimento sociocognitivo (Resches, Serrat, Rostan, & Esteban, 2010; Serrano, 2002). Esses comportamentos auxiliam na emergência de habilidades como da teoria da mente e a atenção compartilhada, as

quais estão marcadamente comprometidas no autismo, com críticos desdobramentos. Paradoxalmente, apesar desses dados, a monitora evidencia uma preocupação com a (não) oralização da criança, além da agitação e possíveis comportamentos disruptivos.

Esses dados também são consoantes aos pressupostos da teoria sócio-histórica. Bruner (1999) ressalta que todo o processo de sofisticação da habilidade comunicativa intencional torna-se possível devido ao sistema de suporte social que existe na comunidade linguística, que auxilia a criança a se apropriar da linguagem referencial, ou seja, a assistência colaborativa dos adultos funcionaria como um elo por meio do qual a criança estabeleceria a relação entre um sinal e seu referente.

Essa questão já havia sido objeto de estudo de Vygotsky (1933/1994), que afirmou que a construção da intencionalidade parte da internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, constituindo o aspecto característico da psicologia humana e o ponto de partida para o salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Vygotsky (1932/1996) mencionou que o balbúcio, o choro, as risadas, os sons inarticulados e as primeiras palavras seriam demonstrações nítidas de estágios de desenvolvimento da fala e de meios de contato social, já evidentes no primeiro ano de vida.

No que se refere à brincadeira de Teodoro, avalia-se que o menino passou, gradativamente, a diversificar mais o repertório das atividades lúdicas, passando de ações repetitivas de formar pilhas, para a montagem de quebra-cabeças, além do uso convencional de alguns brinquedos, como binóculos. Ainda, foi possível observar, gradativamente, a maior participação dos pares em situações de brincadeira.

Caso 2

A criança-foco do caso 2 foi uma menina, identificada aqui como Daniela, da qual os dados foram coletados de seus 5 anos e 3 meses aos 5 anos e 8 meses, de junho a novembro. Frequentava o turno da tarde de uma turma de Jardim II, de uma escola pública de educação infantil na região metropolitana. Foi diagnosticada quando tinha pouco menos de 3 anos, por uma psicóloga e um neuropediatra, ambos especialistas em autismo. A tríade de comprometimentos foi identificada pelo *Protocolo de observação para crianças com suspeita de TEA*. Tem acompanhamento

psicológico, fonoaudiológico e com psicomotricista, oferecidos em instituições públicas ou filantrópicas. A menina é a filha mais nova do casal, tendo uma irmã de 8 anos. A mãe tem curso técnico e durante o período de observação passou a trabalhar em sua área (antes era dona de casa). O pai tem ensino superior completo, sendo servidor público, com jornada de trabalho de 30 horas.

É uma menina ativa, com bom desenvolvimento motor. Apresenta um grau relativo de independência, sendo capaz de alimentar-se e de fazer sua própria higiene pessoal. Faz uso de medicação de uso contínuo. Apresentava linguagem restrita, com seu vocabulário constituído por menos de 20 palavras espontâneas. Além disso, apresentava ecolalia tardia, especialmente no que se refere a trecho de filmes.

Quando do início das observações, fazia um ano e meio que a menina frequentava a mesma escola. Na organização da escola, havia uma professora titular nas turmas de Jardim. A escola solicitou à mantenedora uma monitora (estagiária de Pedagogia), por causa desta aluna e de uma outra menina, com Síndrome de Down.

A escola que a menina frequentava é caracterizada como de médio porte, atendendo a 192 alunos, sendo que alguns permanecem apenas um turno na escola e outras em turno integral. O quadro de funcionários é composto de 5 do setor administrativo, 47 do setor pedagógico e 10 funcionários para os serviços gerais, totalizando 62 funcionários. A escola possui 11 salas de aula, 1 brinquedoteca, 1 Sala de Recursos Multifuncionas e 1 sala de TV/vídeo. No centro da escola, há um pátio de tamanho razoável, com alguns brinquedos como escorregador, balanços, uma caixa de areia.

Impressões gerais

A partir da análise da observação e dos registros na *Ficha de anotações*, destacam-se algumas impressões gerais sobre alguns comportamentos da menina e seu processo de escolarização. De maneira geral, considera-se que a menina apresentou avanços na aprendizagem formal. Quanto ao grafismo, é capaz de desenhar figuras humanas, que se tornaram mais detalhadas. Iniciou o processo de escrita do prenome, com as duas primeiras letras corretas e outras aleatórias. Conta até 10.

A menina é bastante afetuosa, especialmente com a monitora e professora. No que tange à linguagem, apresenta um vocabulário restrito, mas em desenvolvimento. Utiliza saudações, como de despedida, manda beijos. Na saída da escola, quando avisada que seu transporte chegou, toma a iniciativa de pegar sua mochila e se dirige até a professora e a monitora para despedir-se delas.

Participa da rotina escolar, de forma bastante adaptativa. Quando chega à escola, seus colegas estão na hora do sono. A menina fica deitada, mas sem dormir. Mantém-se sentada na maioria do tempo que esse comportamento é esperado no contexto de sala de aula. Faz as refeições de forma autônoma, serve-se e ao terminar leva seu prato e talheres para o lugar destinado a estes objetos. Atende a solicitações da professora, como ir até sua mochila e pegar um brinquedo ou guardar sua agenda na mochila. A menina apresenta capacidade imitativa, por exemplo, em uma atividade de música em sala de aula, imita seus colegas batendo palmas, pés e dizendo “viva”, de acordo com a música.

A menina interage com seus pares em alguns momentos. Porém, parece que, por vezes, os colegas não compreendem sua intenção. Por exemplo, algumas vezes a menina, sorrindo, fica tocando nos colegas, com movimentos das mãos, mas os colegas não gostam. Algumas colegas mostram comportamentos de cuidado com a menina. A colega que parece mais próxima da menina apresenta Síndrome de Down.

A relação família-escola parece positiva e a comunicação ocorre, principalmente, pela agenda. Os pais estão satisfeitos com a inclusão da menina na escola, mas temem a passagem dela para o Ensino Fundamental.

Análise dos episódios de mediação

Para a compreensão de como a educadora media a brincadeira da criança com autismo, foram analisadas três sessões de observação em contexto escolar do caso 2. Foi analisada uma sessão de cada período de observação. As sessões foram eleitas para análise por meio de sorteio. Será apresentada a análise da Sessão 1, Sessão 6 e Sessão 8.

Sessão 1 – Mês de Junho

Cena 1

Descrição do contexto: Após o lanche no refeitório, as crianças saem para o pátio, que é amplo e possui diversos brinquedos disponíveis, como escorregador, balanços, uma caixa de areia. Existem crianças de outras turmas no pátio. A brincadeira ocorre de modo não dirigido.

Episódio 1: O escorregador

C₂: Aproxima-se da rampa do escorregador. Coloca uma perna no brinquedo e começa a subir.

M: Aproxima-se da menina (talvez tenha dito algo) e aponta para a escada do brinquedo.

C₂: Dirige-se para parte posterior do brinquedo, onde se encontra a escada e sobe dois degraus, mantendo-se parada. Observa colegas seus que sobem pela parte frontal do brinquedo. Contorna o escorregador e volta a tentar subir pela rampa.

M: Aproxima-se novamente (falando algo inaudível pela distância) e aponta para o outro lado do brinquedo.

C₂: A menina fica imóvel ao lado do brinquedo por um curto período de tempo e se dirige para a parte posterior do brinquedo, subindo as escadas. Escorrega de forma convencional. Suja os joelhos de areia e bate com as mãos para limpá-los.

A brincadeira apresentada nesse episódio (subir a rampa do escorregador; escorregar convencionalmente no brinquedo) foi classificada como ações reiterativas e concatenadas, na subcategoria movimento físico. O tipo de brinquedo utilizado nesse episódio foi classificado como equipamento. Essa categoria contempla brinquedos tradicionalmente presentes em pátios e praças, como balanço, escorregador, barras, gira-gira, entre outros.

No que se refere ao comportamento da monitora, a mediação ocorrida pode ser classificada como regulação de comportamento. O comportamento mediacional da educadora ocorreu por meio de estratégias não verbais, de apontar. Devido a questões técnicas, não foi possível analisar possíveis estratégias verbais. A mediação ocorreu quando a menina tentava subir o escorregador pela rampa. Depreende-se do episódio que a monitora indicou que a menina o fizesse pela escada, quando apontou em direção à escada. A menina atendeu à educadora, dirigindo-se à escada do

brinquedo. Contudo, ao observar o equipamento, a menina notou que dois colegas subiam pela rampa, fazendo então o mesmo. A ação poderia ser inicialmente interpretada como uma resposta insatisfatória à indicação da monitora. Porém, ao contrário disso, o fato demonstra capacidade imitativa da criança. Além disso, elaborar formas de se relacionar com as regras é uma tarefa do desenvolvimento humano.

Questiona-se acerca da motivação da monitora para realizar tal intervenção. Ao mesmo tempo em que a intervenção pode representar a intenção de demonstrar o meio apropriado e convencional do uso do equipamento, alude, também, a uma atitude de proteção com a menina. Entretanto, essa mesma postura não é adotada com as outras crianças, que brincam da forma advertida pela estagiária. Ainda que a monitora seja responsável pela menina especificamente, os registros em diário de campo possibilitam identificar que a mesma se dirige a outras crianças também, quando julga necessário. Portanto, na situação analisada, o comportamento da monitora pode estar relacionado a crenças sobre crianças com necessidades especiais, as quais socialmente são consideradas mais frágeis e, conseqüentemente, mais protegidas (Matsukura & Cid, 2004; Villela, 1999). Se a educadora julgasse, de modo generalizado, que a situação era perigosa e colocaria em risco à menina, essa mesma ideia seria estendida às outras crianças.

Durante a cena do pátio, a menina circulou pelo mesmo, explorando alguns brinquedos. Movimentou um balanço vazio; desceu em diferentes escorregadores pelo pátio; embalou-se em um balanço; atravessou túneis. Além disso, a menina jogou uma bola algumas vezes para cima. Em um determinado momento, apresentou uma brincadeira que se relacionou com um colega. A menina correu em direção a uma bola que estava parada no pátio. Um colega ao perceber, dirigiu-se à bola e a chutou. A menina correu atrás da bola, então o menino pegou novamente a bola com as mãos e a atirou para frente. Os dois correram em direção à bola, parecendo criar um jogo de disputa. Por diversas vezes nesse contexto, a menina dirigia-se à monitora e trocavam carinhos. A postura da estagiária durante a cena era de observação a distância.

Cena 2

Descrição do contexto: Após a brincadeira no pátio, as crianças retornam para a sala de aula e são orientadas pela professora a repousar a cabeça nos braços sobre a mesa para que descansem. Posteriormente, a professora conta uma estória, que envolve uma atividade de quantificação. A proposta seguinte é a de que os alunos façam desenhos. Os desenhos a serem feitos serão sorteados pelos alunos e são relacionados à estória contada anteriormente. As crianças estão sentadas em um círculo único.

Episódio 2: A cesta de frutas

P: *“Quem é que eu vou escolher? Deixa eu ver... Eu acho que vai ser a... a Dani. Vem, Dani.”*

M: *“Vai lá, Dani.”* toca nas costas da menina, dirigindo-a para próximo da professora.

C₂: Levanta e se dirige até a professora.

P: *“A Dani atira o dado”* dá o dado nas mãos da menina. *“Atira o dado aqui no chão, Dani. Vamos ver que número vai cair”*.

C₂: A menina atira o dado.

P: *“Ó, que número? Três. (dirigindo-se a toda turma). Agora a Dani vai pegar uma frutinha aqui (abrindo o saco com desenhos das frutas em EVA)”*.

C₂: A menina coloca a mão dentro do saco e retira algumas figuras.

P: *“Escolhe uma”*.

C₂: Menina dá um passo para o lado.

P: *“Uma só. Tu quer qual dessas?”* (apontando para as figuras).

C₂: [não é possível visualizar]

P: *“Essa aqui? (coloca uma figura de volta ao saco) ó, então pode sentar, Dani, agora”*.

M: Leva uma mão até a mão da menina, para sinalizar que se aproxime, depois coloca a mão nas costas da menina e a direciona para a cadeira.

C₂: A menina caminha para o seu lugar. Para por um instante e olha para câmera e então prossegue.

M: Aponta para a professora, que segura uma figura e diz “*tem que desenhar uma melancia*” (pega a caneta e dá para menina).

C₂: Pega a caneta e começa a desenhar no papel.

M: “*Três... Olha ali ó*” (apontando para o desenho da colega. Segura a mão da menina que está com a caneta e aponta para seu desenho).

C₂: Faz mais alguns círculos sobre a cesta desenhada na folha entregue a ela. Tapa a caneta e guarda no porta-caneta no centro da mesa.

M: “*Daniela*” (toca no rosto da menina buscando que ela vire para ter contato face-a-face e aponta para o desenho da colega) [inaudível].

C₂: A menina segura sua folha e observa o desenho.

(...)

C₂: Aponta para cada um dos círculos desenhados na sua cesta, enquanto isso a monitora quantifica.

M: “*Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze*” [inaudível]

Na análise desse episódio, a situação de brincadeira foi considerada a partir da categoria outras modalidades de atividade lúdica, como atividade gráfica. Essa categoria contemplou atividades que não foram classificadas com base nas categorias do modelo de brincadeira proposto por Elkonin, mas surgiram no presente estudo. No entanto, têm inerente um caráter lúdico e estão presentes no contexto escolar. Para tanto, o tipo de brinquedo utilizado foram materiais gráficos.

No episódio em questão, a professora está conduzindo a atividade e a monitora coloca-se como uma figura de apoio. Nesse sentido, a análise indica que a monitora utilizou de comportamentos mediacionais de expansão e focalização. Para a expansão da compreensão da menina, a monitora fez uso de estratégias verbais, a partir de comentários simples (“*Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze*”(M)). É interessante ressaltar que a menina não estava em uma atitude passiva, pois apontava para cada um dos círculos à medida que a educadora os quantificava. Isso demonstra que a menina estava concentrada na atividade.

No sentido de focalizar a atenção da menina, a monitora também utilizou de estratégias verbais. Para isso, utilizou de estratégias verbais, na forma de comando (“*Vai lá, Dani.*”(M)) e chamando a criança pelo nome (“*Daniela*”(M)). Essas

estratégias foram associadas a estratégias não verbais, tocando na criança (toca no rosto da menina buscando que ela vire para ter contato face-a-face).

Episódio 3: Desenhando milhos

M: [inaudível] aponta para a professora que dá continuidade com a tarefa.

C₂: Olha em direção à professora.

M: [inaudível] “... *desenhar. Quatro milhos. Milho*” e aponta para a folha no local onde a menina deve desenhar.

C₂: A menina começa a fazer círculos, enquanto faz, a monitora conta.

M: “*Um, dois, três, quatro. Deu.*” Aponta para um dos círculos dizendo: “*um, dois, três, quatro*”.

M: “*Olha a espiga do milho, olha o milho* (apontando para o desenho de uma colega). *Tá bonito o desenho da* (nome da colega). *Desenha, Dani. Ó o milho. Vem cá, Dani.*” (entrega a caneta para a menina).

C₂: Pega a caneta.

M: “*Faz o milho. Cadê o milho? Olha ali* (apontando para o desenho da colega) *que lindo o milho*”.

C₂: Faz um círculo.

M: Segura a mão da menina e a ajuda a desenhar. Aponta para o desenho finalizado e diz algo inaudível. Aponta novamente.

C₂: Levanta e se aproxima da câmera.

M: “*Vem ó*” (mostrando a caneta), “*vem desenhar o milho*”.

C₂: A menina se senta e pega a caneta.

M: Aponta para a folha.

C₂: Desenha na folha e tampa a caneta.

M: Aponta para seu desenho e diz algo inaudível. “*Agora vamos pintar?*” Puxa para próximo da menina um recipiente com giz de cera.

C₂: Pega um giz e pinta seu desenho. Devolve o giz para o recipiente e pega outro, olha para o giz e troca. Pinta o desenho.

Conforme o episódio anterior, a continuidade da situação de brincadeira proposta foi categorizada como outras modalidades de atividade lúdica, como atividade gráfica. O brinquedo foi classificado como materiais gráficos.

Identificaram-se nesse episódio os comportamentos mediacionais de focalização e expansão. A focalização foi utilizada no sentido de orientar a atenção da menina para a explicação da professora sobre a atividade. Para tanto, foi empregada uma estratégia não verbal, de apontar (aponta para a professora que dá continuidade com a tarefa). Em outra situação de focalização, a monitora utilizou de estratégia verbal, na forma de chamado/convite para que a menina retomasse a atenção para a tarefa (“*Vem ó*”(M); “*vem desenhar o milho*”(M)). Nessa situação, os comportamentos verbais foram associados a estratégias não verbais, de mostrar objeto (caneta) e apontar (folha). As estratégias foram efetivas na medida em que a menina atendeu às solicitações da monitora.

Além disso, a monitora utilizou comportamentos para a expansão da compreensão da criança acerca da atividade. Isso ocorreu a partir de estratégias verbais, no modo de comentários simples (e.g.: “*Um, dois, três, quatro*”).

Episódio 4: O nome

M: Encosta no braço da menina e diz: “*Daniela, esse ó*”, pega um giz e aponta para o desenho “*esse aqui ó*”. Aponta novamente para o papel

C₂: Ficou de costas para a monitora.

M: “*... o nome da Dani, bota aqui o nome da Dani*” (apontando para o topo da folha, depois da professora ter dito em geral para turma que colocassem seus nomes nas folhas)

C₂: A menina pegou a caneta

M: “*O nome da Daniela. Daniela*”.

C₂: A menina ficou segurando a caneta.

M: “*Aqui ó*” (pegou outra caneta e escreveu o nome da menina dizendo silabicamente) “*DA-NI-E-LA*”.

C₂: A menina repetiu o último fonema do nome e depois a última sílaba fonética.

M: “*Agora faz o teu nome, copia aqui embaixo: Daniela*” (apontou abaixo do nome escrito) “*Daniela*”.

C₂: A menina ficou segurando a caneta.

M: Pega a mão da menina e a conduz para escrever a letra inicial. Aponta para o nome acima “*Daniela*”.

C₂: Menina aproximou a ponta da caneta do papel.

M: “*O A, igual a esse*” (apontando para a letra escrita acima e depois para o local onde deveria escrever)

C₂: Mexeu-se na cadeira, balançou a caneta.

M: “*Faz o A. Daniela.*” Colocou a caneta na sua mão e a segurou, apontou para letra acima e a conduziu a escrever o A. “*E agora esse*” (apontando para a letra seguinte de seu nome escrito acima) “*O N*” (pegou novamente a mão da menina e a conduziu a escrever a letra N) “*agora o I, o I, ó*” (enquanto a conduzia a escrever a letra) “*o E, É*” (enquanto a conduzia) “*o L*” (apontando a letra no nome acima) (conduziu a escrita da letra) “*agora faz o A*” (conduziu a escrita) “*isso! Daniela*”.

C₂: A menina tampou a caneta e a guardou.

A monitora buscou mediar a situação lúdica com objetivo de focalização e expansão. A focalização pode ser observada no uso de estratégias verbais, por meio de comentários simples (e.g.: “*Daniela, esse ó*”(M); “*esse aqui ó*”(M)), em paralelo com estratégias não verbais, tocar, mostrar objeto (pega um giz e o coloca em seu campo visual) e apontar. Essas estratégias não foram efetivas, dado que a menina se manteve de costas para a monitora. Além disso, a monitora teve uma breve demonstração de encorajamento ao comportamento da menina. O comportamento da monitora ocorreu por meio de uma estratégia verbal, como comentário simples (“*isso! Daniela*”(M)).

Compreende-se, de maneira geral, que apesar da persistência da monitora em fazer com que a menina escrevesse seu nome, essa não foi efetiva por algumas possíveis razões. Em primeiro lugar, a escrita do nome ainda é uma tarefa que envolve uma capacidade representacional ainda não desenvolvida pela menina. A compreensão da representatividade dos signos se relaciona com a aquisição de um repertório cognitivo significativo. De uma forma concreta, não são mais que diversos traços posicionados de determinada forma no papel.

A estratégia que apresentou algum nível de resposta da criança foi o direcionamento da tarefa, com a monitora segurando a mão e a conduzindo a escrever. No entanto, acredita-se que seria necessária uma explicação melhor da monitora do que era o objetivo da tarefa, reforçando que aquelas letras estavam representando o nome da menina. Nesse sentido, o anúncio do nome de cada letra ao passo que era escrita mostrou-se um recurso adequado. Além disso, considera-se pouco adequada a forma com que a monitora se dirige à menina (referindo-se a ela na terceira pessoa, em vez de tu/você. Essa intervenção reforça uma dificuldade presente em crianças com autismo, que é a reversão pronominal (troca entre a 1ª e a 3ª pessoa).

Episódio 5: Vamos pintar?

M: “*Aqui tá a cesta* (apontando para o desenho). “*Ó pinta com esse então*” (coloca um giz de cera sobre o papel e aponta para a cesta.). “*Bem linda a cesta, Dani. Olha ali ó, ó o da* (nome da colega), *a* (nome da colega) *tá pintando ó. Olha aqui que bonito* (apontando para o trabalho da colega) *Vamos pintar? Pinta.*”

Colega: “*Vamos pintar, Dani.*”

M: “*Pinta, aqui ó* (apontando pra folha). *Ali ó, a* (nome da colega) *tá pintando.*”.

C₂: Muda o giz de posição entre os dedos.

M: Segura sua mão por poucos instantes e a conduz a pintar a cesta.

C₂: Segura o giz, olha.

M: “*Pinta.* [inaudível] *Pinta de verde ó* (recolhendo um giz do chão e colocando sobre a folha do seu desenho)”.

C₂: Fica sentada, olhando para frente enquanto segura o giz.

M: “*Pinta, Dani* (aponta para o papel). *Olha ali ó* (apontando para o trabalho da colega) *A* (nome da colega) *tá pintando. Pinta, Dani*” (apontando para a folha).

C₂: Larga o giz na mesa “*não*”. E ajoelha-se na cadeira.

M: “*Pinta. Aqui ó* (apontando para o papel) *é pra pintar.*”.

C₂: Pega um giz do chão.

M: “*Ó, Dani.*”

Colega 2: “*Olha que bonito.*”

M: “*Olha que bonito o da* (nome da colega). *Pinta, Dani, bem bonito também.*”

C₂: Fica procurando um giz pelo chão.

[inaudível]

C₂: Parece fingir dizer algo no ouvido da monitora, segura o cabelo da monitora, põe uma mão do lado da boca e se aproxima de seu ouvido.

M: “*Ó, bem bonito. Bem bonito, Dani.*”

Colega 1: “*Pinta, Dani.*”

C₂: Bate o giz na mão, fecha a mão com o giz e bate uma mão contra a outra, vocalizando algo.

Colega 3: Pega um giz e começa a pintar sua cesta “*Aqui ó*”;

Nesse episódio, observa-se as tentativas reiteradas da monitora de focalizar a atenção da menina na tarefa. Chamando pelo nome: “*Ó, Dani.*”. Além disso, avalia-se que a monitora tentou, também, mediar significado, por meio de estratégias verbais, a partir de comentários (e.g. “*Olha que bonito o da (nome da colega). Pinta, Dani, bem bonito também.*”(M)). A mediação de significado refere-se a toda energia emocional utilizada pelo adulto durante a interação com a criança, levando-a a compreender a importância de objetos, pessoas, relações e eventos ambientais. Nesse sentido, julga-se que a monitora demonstrou investimento emocional buscando que a menina compreendesse a relevância do trabalho e o resultado que poderia ser alcançado por meio dele.

Pondera-se que o pouco engajamento da menina apresentado nesse episódio deve-se ao fato da atividade proposta ter sido muito longa. Após contar uma estória, a professora solicitou que as crianças desenhassem alguns elementos presentes na estória. A menina desenhou e pintou os desenhos. Após, a monitora a fez escrever seu nome para que, novamente, solicitasse que a mesma pintasse outras partes do desenho.

É interessante notar também a atitude das colegas frente à situação. As colegas tentam incentivar a menina a realizar a tarefa. Elas adotam estratégias semelhantes as da monitora. Isso demonstra a importância da educadora como modelo para os demais pares. Achados semelhantes foram apontados na literatura. Pesquisas têm demonstrado, no contexto de sala de aula, a importância da presença do professor como mediador e facilitador das interações, além de servir como exemplo para as crianças quanto ao estabelecimento de relações positivas

(Cavalcante, 2000; Fuller & Jill, 2006; Robertson et al, 2003; Tunes et al., 2005; Vectore, 2003; Webb, 2009).

Sessão 6 – Mês de Setembro

Cena 1

Descrição do contexto: Os alunos estão na sala de aula, sentados em volta de mesas circulares e reunidos em grupos. A atividade com os brinquedos é livre, por isso, as crianças distribuem-se espontaneamente.

Episódio 6: Blocos de construção

P: “*Ó, Daniela, pega um brinquedinho. Pega Dani lá no banheiro*” [onde ficam as mochilas penduradas].

C₂: Levanta da cadeira e sai saltitando em direção ao banheiro.

P: A professora foi ao banheiro depois de um tempo.

C₂: A menina retorna sem nenhum brinquedo e pega um boneco que está na mesa. O brinquedo é de um menino que o retira da mão da menina. Instantes depois:

P: “*Ó Daniela pega um da escola pra ti*” (apontando em direção ao armário).

C₂: A menina levanta-se e caminha em direção ao armário. Retorna com um pote com peças dentro (parecem blocos de madeira para montar).

No episódio em questão, a professora titular fez pequenas intervenções com o objetivo de focalizar a atenção da menina. Tal proposta mediacional, ocorreu com estratégias verbais, a partir de comandos (“*Ó, Daniela pega um brinquedinho, Pega Dani lá no banheiro*”, “*Ó Daniela pega um da escola pra ti*”(P)). A mediação orientou-se estritamente com o objetivo de que a menina se engajasse em alguma atividade. A menina atendeu à solicitação da professora, sendo capaz de compreender suas instruções. Apesar de as intervenções realizadas terem sido breves, destaca-se o direcionamento do comportamento da menina. Em um contexto livre, a criança com autismo pode não compreender que comportamento é esperado dela na situação. Além disso, conforme abordado anteriormente, nos casos de autismo existe uma falha na iniciativa. Se não tivesse ocorrido a orientação da professora, possivelmente a menina teria apresentado um comportamento disperso no ambiente.

Diante disso, a menina engajou-se em uma atividade com blocos de construção. O nível da brincadeira apresentada pela criança pode ser compreendido por ações reiterativas e concatenadas, na subcategoria empilha objetos. A menina empilhou por muito tempo blocos de construção.

Concebe-se que a brincadeira apresentada poderia ter sido complexificada com a facilitação das educadoras. Estas poderiam ter intervindo, atribuindo algum tipo de significado para a ação demonstrada. A brincadeira não precisa necessariamente apresentar um nível simbólico para que lhe seja atribuído algum significado nessa dimensão. Pelo contrário, a criança se depara com pessoas que provocam e propõem as mais diversas ações, e interpretam como simbólicas ações que, muitas vezes, inicialmente, não são compreendidas dessa forma (Martins, 2009). Desse modo, a criança começa a entender que suas ações podem ter outro significado. Por exemplo, na situação investigada, as educadoras poderiam dizer que se tratava de uma casa, uma vez que a construção guardava alguma semelhança com esse tipo de edificação e este é um conceito familiar à criança.

Episódio 7: O quebra-cabeças

C₂: Passa a brincar de quebra-cabeça. Monta o quebra-cabeça completo. Sua colega bate palmas quando ela finaliza e coloca mais outro quebra-cabeça para que ela monte. A menina começa a montar o outro quebra-cabeça.

M: Fala de longe, fora do enquadre da cena “*Guardando, Daniela. Guardando*”. (solicitando que a menina guarde o brinquedo, após a professora anunciar que as meninas devem guardar os brinquedos também).

C₂: A menina olha em direção à monitora, abre a caixa do quebra-cabeças e começa a colocar as peças dentro.

M: Aproxima-se e fala “*Tem pecinhas do outro quebra-cabeça aqui ó*” (inclinando a peça em direção ao olhar da menina e colocando em outra caixa). “*Tá misturado. [...] Esse é daqui*”.

C₂: (A professora separou as pilhas) Guardou todas as peças na caixa e a tampou.

A análise dos dados possibilita classificar a brincadeira apresentada como ações reiterativas e concatenadas, subcategoria acoplagem. A acoplagem foi definida

pela presença da ação de encaixar peças que juntas formam um todo, uma figura preestabelecida estruturalmente. O tipo de brinquedo foi categorizado como jogos de acoplagem. A brincadeira apresentada pode ser considerada como potencializadora do desenvolvimento cognitivo, uma vez que demanda flexibilização do pensamento e habilidades visoespaciais.

Na análise do episódio, identifica-se que a monitora realizou comportamentos de regulação de comportamento. Para tanto, utilizou de estratégias verbais, de comando (*“Guardando, Daniela. Guardando” (M)*). A menina apresenta uma resposta ao comportamento da monitora, observando-a e atendendo ao pedido de guardar as peças.

Ressalta-se o comportamento mediacional apresentado pela colega junto à criança com autismo. A colega, que também apresenta necessidades especiais, comemorou a conclusão da montagem do quebra-cabeças, encorajando o comportamento da menina. Além disso, ofereceu outro desafio para menina, apresentando outro quebra-cabeças. O episódio reforça o argumento de que a brincadeira possibilita a interação entre os pares, além de evidenciar que as relações sociais estão envoltas em mediações que podem promover o desenvolvimento sociocognitivo.

Sessão 8 – Mês de Outubro

Cena 1

Descrição do contexto: A turma foi para a brinquedoteca, onde há uma diversidade de brinquedos disponibilizados em uma estante ou em nichos pela sala. As crianças distribuíam-se de forma espontânea, brincando sozinhas ou em pequenos grupos. A situação da brincadeira ocorria de maneira não dirigida. No princípio da cena, quando transcorreu o episódio 9, estava presente apenas a professora de projeto em sala de aula. Posteriormente, houve a chegada da monitora.

Episódio 8: A bruxa

C₂: Daniela brincava de trocar roupas de bonecas. Depois, pega uma pá e uma vassoura de brinquedo. Coloca uma boneca sobre a pá. Leva a pá em direção à professora.

PP: Pega a boneca de cima da pá, fazendo uma expressão de surpresa. Diz: “*tá voando? É uma bruxa?*”.

C₂: Vai se afastando.

PP: “*Dani, vem cá*”.

C₂: Volta quando a professora a chama.

PP: Pega a vassoura que a menina está segurando e coloca a boneca sobre a vassoura.

Diz: “*Olha a bruxa na vassoura*”. Dá a vassoura com a boneca para Daniela.

C₂: Segura a vassoura e a boneca cai.

PP: “*Faz a boneca voar*”.

C₂: Junta a boneca do chão, se afasta e coloca a boneca no chão, onde estavam as bonecas anteriormente.

A criança estava realizando uma brincadeira que guardava proximidade com ações sociais, vestindo bonecas. O tipo de brinquedo desse episódio são boneca e miniatura. A educadora media a brincadeira com um comportamento de expansão. Para tanto, utilizou de diferentes estratégias verbais, representadas nas formas de pergunta (“*tá voando? É uma bruxa?*”(PP)), comentário (“*olha a bruxa na vassoura*”(PP)) e comando (“*Faz a boneca voar*”(M)). Para expandir a compreensão da criança quanto à brincadeira, a professora de projeto também empregou uma estratégia não verbal, atuando como modelo na brincadeira. Essa estratégia ocorreu quando a professora colocou a boneca sentada na vassoura.

Além disso, apresentou comportamento mediacional de focalização. Esse comportamento foi realizado por meio de estratégia verbal, que ocorreu na forma de convite/chamamento (“*Dani, vem cá*”(PP)).

Daniela atendeu ao pedido da professora e foi até a ela, entregando-lhe a boneca. Assim, a estratégia de focalização foi efetiva. No entanto, a menina não apresentou o comportamento esperado pela professora com as estratégias de mediação. Isso deve provavelmente pelo fato de a criança não ter compreendido o sentido da brincadeira. A brincadeira apresentava um nível de abstração que

possivelmente não foi entendido pela menina, como a situação da boneca estar representando uma bruxa e que a caracterização dessa personagem se dava pelo fato de usar uma vassoura para voar.

Episódio 9: A bala e o balão

P: “*Ó Dani. Ó Dani pega assim, bota na boca*” (segura o balão junto à boca da menina e olha para a ação. Depois olha para o lado, quando um balão estoura. Levanta-se e se afasta da menina).

C₂: Sacode o balão e olha para os colegas. Volta a sacudir o balão. Olha para outro lado e observa como uma colega faz. Fica olhando para o balão, enquanto o segura com uma mão e com a outra tenta abrir a boca do balão e introduzir o dedo. Olha para o lado novamente para ver como uma colega faz. Olha para a mão e segue tentando colocar o dedo dentro do balão. Olha para a professora, que fala algo para a turma e depois olha para um balão de um colega que estourou. Após cerca de um minuto e meio tentando pegar a bala de dentro do balão, estende o braço em direção à monitora, entregando o balão a ela (parece ter vocalizado algo).

M: Agacha-se e mexe na boca do balão. Depois, leva o balão até a boca da menina.

C₂: Vira o rosto.

M: Continua levando o balão até a boca da menina. “*Sopra, Dani. Força.*”

C₂: Fica segurando o balão junto à boca com as duas mãos, mas não consegue enchê-lo. Olha para a monitora.

M: A monitora ri. Continua segurando o balão próximo à boca da menina.

Dois colegas se aproximaram.

C₂: Fica mexendo no balão, possivelmente tentando pegar a bala como fez anteriormente.

M: Com as duas mãos, leva o balão até a boca da menina.

C₂: Muito brevemente, fica com o balão na boca e então leva as duas mãos a ele, olhando para o balão.

M: Afasta o balão das mãos da menina e o balança. Leva novamente à boca da menina.

C₂: Segura o balão com as duas mãos e tenta soprar.

M: Afasta o balão da boca da menina, balança o balão algumas vezes, estica uma vez a boca do balão e o leva novamente à boca da menina.

C₂: Encosta a mão nos braços da monitora, que segura o balão. Está com o balão na boca.

M: *“Força”*.

C₂: A menina fica mais pouco tempo com o balão na boca e leva a mão esquerda até o balão. O afasta da boca.

M: Fica segurando o balão.

C₂: Ficou balançando a mão esquerda, parecendo ansiosa.

M: Mexe no balão.

C₂: Leva a mão ao balão.

M: Continua mexendo no balão.

C₂: Leva novamente a mão até o balão.

M: Mexe mais um pouco no balão e deixa a bala mais próxima da boca do balão. O entrega para a menina.

C₂: Mexe com os dedos no balão e retira a bala de dentro. Estica o braço direito em direção à monitora, segurando o balão.

M: Havia se levantado. Dá um passo para trás.

C₂: Estica a outra mão em paralelo, segurando na mão direita o balão e na mão esquerda a bala.

M: Bate palmas e diz *“êê”*. Pega a bala e diz *“muito brigada”*. Aproxima os braços do corpo.

C₂: Aproxima o balão para próximo do corpo e o observa. Estica o braço direito em direção à monitora com o balão na mão.

M; Segurou o balão *“esse é pra mim?”*.

C₂: Faz um movimento com a mão, encolhendo os dedos (parece um movimento de chamado), mas olha para baixo.

M: Entregou a bala para a menina.

C₂: [de costas para o vídeo, descasca e coloca a bala na boca], vira em direção à monitora que havia se afastado um pouco e estica o braço com o papel da bala na mão.

No episódio relatado, é interessante notar que a menina apresenta um comportamento de buscar e observar os colegas para encontrar uma estratégia de resolução de problemas. O comportamento de orientar o olhar para parceiros sociais refere-se a um dos componentes mais iniciais da atenção compartilhada, tratada anteriormente. Baron-Cohen, Allen e Gillberg (1992) especificam que a capacidade de atenção compartilhada reflete a culminação de quatro componentes de desenvolvimento: o orientar-se e prestar atenção para um parceiro social; o coordenar a atenção entre pessoas e objetos; o compartilhar afeto ou estados emocionais com pessoas; o ser capaz de chamar a atenção dos outros para objetos ou eventos para compartilhar experiências. Em suma, um distúrbio no desenvolvimento da atenção compartilhada pode ser compreendido como parte de um prejuízo de orientação fundamental e pode privar a criança autista de experiências sociais críticas, distorcendo seu desenvolvimento simbólico típico (Dawson & Lewy, 1989; Hobson, 2002; Mundy & Stella, 2000). Identifica-se que a inclusão escolar possibilita experiências como essa, nas quais a criança com autismo tem contato com pares e os utiliza como modelo de comportamento.

Entretanto, a tendência para coordenar o olhar e outros canais comunicativos entre o parceiro e objetos em um contexto de busca de auxílio (ex: pedir para abrir a tampa de uma caixa de brinquedos), porém, menos frequentemente em um de compartilhamento de experiências sociais, conforme demonstrado por Bosa (1998).

Hobson (1993) trata essa questão, sugerindo que pessoas com autismo desenvolvem, desde cedo, o conceito do outro como agente de ação, mas apresentam dificuldades em concebê-lo como agente de contemplação. A primeira habilidade relaciona-se muito provavelmente a questões de sobrevivência do indivíduo e a processos de aprendizagem. A segunda diz respeito ao desenvolvimento do conceito do outro como alguém que possui interesses similares acerca dos eventos e objetos no mundo, os quais são focalizados e compartilhados pelo simples prazer do compartilhamento.

Além disso, a menina encontrou uma forma alternativa de alcançar a meta almejada (pegar a bala). Ela entendeu que, uma vez que não conseguia encher o balão, poderia ter acesso direto à bala pela abertura. Esse tipo de ação está relacionado a funções executivas. A definição de função executiva refere-se,

prioritariamente, à habilidade no planejamento de estratégias de resolução de problemas para a execução de metas, mediada pelo córtex frontal (Luria, 1981). A função executiva está prejudicada em casos de autismo, sendo inclusive compreendida por alguns teóricos como causa subjacente de muitas das características dessa síndrome, como por exemplo, inflexibilidade (expressa através de atividades ritualizadas e repetitivas), perseveração, foco no detalhe em detrimento de um todo, dificuldade em gerar novos tópicos durante o brincar de faz de conta e dificuldades no relacionamento interpessoal (Duncan, 1986).

Cena 2

Descrição do contexto: Após jantarem e escovarem os dentes, as crianças brincam na sala de aula. O uso dos brinquedos é de livre escolha das crianças. Algumas, inclusive, brincam com objetos trazidos de casa. Nesse momento da rotina, pouco a pouco as crianças partem da sala, à medida que seus responsáveis vêm buscá-las.

Episódio 10: O boneco Woody³

C₂: Caminha pela sala, quando sorri e aproxima-se de uma mesa onde há alguns colegas seus. Um menino estava brincando com um boneco que acabara de largar na mesa e a menina o pega. O menino puxa o boneco, segurando-o por uma das pernas. A menina agacha-se para pegar o chapéu que estava no boneco e que caiu no chão. A menina estende o braço em direção ao menino segurando o chapéu. Fica olhando para o boneco e estende os braços em direção ao menino com a palma da mão virada para cima (talvez esperando que ele a entregasse o boneco)

P: “*Empresta pra Dani*” (aproximando-se da mesa).

Colega: Afasta o boneco na mesa e diz para um colega “*cuida*”.

C₂: Ficou olhando para o boneco. Outro boneco estava próximo a ela. Com o boneco deitado à mesa, a menina segura com uma mão o braço e com a outra a perna do boneco. Olha para o boneco que estava na mão de um outro colega. Leva o boneco do Buzz³ até a altura dos olhos, o vira e desvira. Olha para o boneco que havia se interessado anteriormente e que estava afastado na mesa. Larga o Buzz na mesa e

³ Boneco de um *cowboy* do filme *ToyStory*, produção Disney-Pixar.

³ Boneco de um astronauta do filme *ToyStory*, produção Disney-Pixar.

pega o boneco do Woody. Inclina o corpo e pega o chapéu com a mão direita. Coloca na cabeça do boneco que segura com a outra mão.

Colega: Se inclina e retira o chapéu do boneco com uma mão.

C₂: Observa o ato e deixa o boneco cair sobre a mesa.

Colega: Tenta pegar o boneco, mas ela o pega antes. “*Não, tu não vai pegar*”, diz o menino, enquanto se levanta e vai em direção à menina.

C₂: Deixa o boneco sobre a mesa e se afasta.

Colega: “*Não vai*”. Com o chapéu na mão, contorna a mesa e volta ao seu lugar.

C₂: Estende os braços para o alto e vocaliza. Pega o boneco de cima da mesa novamente e parece vocalizar. Dá um beijo no boneco e puxa uma corda que há nas costas do brinquedo. Observa o objeto, segurando-o com as duas mãos. Aproxima o brinquedo do corpo e se afasta da mesa. Aproxima e afasta o boneco do corpo (possivelmente, quando se puxa a corda em suas costas, o boneco emite algum som). Observa o boneco (segue executando ações com o boneco por diversos minutos).

A monitora mediou a relação de disputa de um brinquedo entre os colegas, privilegiando a criança com autismo. A brincadeira promove o desenvolvimento social das crianças justamente a partir de momentos como esse, em que a relação entre pares abrange situações de competição e cooperação. A capacidade de partilhar seus objetos, desenvolvendo a cooperação entre pares, deve ser aprendida tanto por crianças com desenvolvimento típico quanto aquelas com deficiência. Na situação específica, o brinquedo não estava sendo utilizado pelo menino naquele momento, portanto podendo ser emprestado para a colega. Apesar da disputa entre o brinquedo, observando a situação a partir da perspectiva do comportamento da menina, considera-se que a possibilidade de manipulação do objeto foi apropriada. O brinquedo atraiu o interesse da menina de tal forma que a mesma explorou diferentes possibilidades de manipulação por diversos minutos. Além disso, esse episódio permitiu a análise de premissas do jogo protagonizado. Esse argumento é sustentado por meio de ações como a menina colocar o chapéu no boneco, segurá-lo nos braços como se o embalasse, além de beijá-lo. O ato de a menina segurar o boneco nos braços pode representar ainda um ato imitativo, sem que haja uma simbolização de

que está fazendo de conta que cuida de um bebê, mas são os passos iniciais no desenvolvimento imaginativo.

Pesquisas têm revelado que melhoras na imitação aumentam o uso do olhar e a responsividade da criança autista (Klinger & Dawson, 1992) e também levam a experiências de contágio emocional e coordenação afetiva, permitindo o desenvolvimento de alguns aspectos da atenção compartilhada, comunicação intencional, empatia e jogo simbólico (Rogers & Bennetto, 2000). Por essa razão, e porque há uma relação entre imitação e desenvolvimento da linguagem, muitos enfatizam a imitação como uma parte central do tratamento no autismo.

Análise global do caso 2

Em um exame do comportamento das educadoras e da menina, ao longo dos meses, destacam-se algumas possíveis considerações. A maioria das intervenções foi realizada pela monitora, a qual praticamente substitui a professora titular – uma situação bastante preocupante, mas comum neste contexto. Houve um predomínio dos comportamentos mediacionais de focalização e de regulação de comportamento, tendo havido poucas intervenções com o intuito de encorajamento. Não se observou mudanças significativas no perfil mediacional da monitora. É interessante observar que ela atua proximamente da criança em situações de atividades planejadas e dirigidas. Nessas práticas pedagógicas, a profissional busca a participação da menina nas tarefas e a ampliação de sua compreensão. Contudo, em situações livres, como muitas vezes ocorreu no contexto da brincadeira, mantém-se a distância, apenas na expectativa de regular algum comportamento inadequado por parte da menina. Nesse sentido, perde oportunidades de promover essa habilidade no contexto inclusivo. Cabe discutir qual o papel e, conseqüentemente, quais as atribuições dos monitores de inclusão.

Além disso, faz-se necessário destacar o pouco uso de comentários sobre as ações e as intenções da menina. Conforme abordado anteriormente, esse tipo de estratégia verbal é fundamental na constituição do pensamento e da linguagem, influenciando na aquisição de habilidades sociopragmáticas, como a teoria da mente e a atenção compartilhada. Esse é um aspecto bastante realçado na teoria histórico-

cultural por Vygotsky e teóricos que criaram desdobramentos de sua concepção (Bruner, 1999; Feuerstein, 1979; Tomasello & Kruger, 1992; Vygotsky, 1933/1994).

Assinala-se que Daniela demonstrou na primeira sessão um bom comportamento exploratório, por exemplo, realizando ações diversificadas no contexto do pátio. Nessa sessão, em junho, foram predominantes os movimentos físicos. Na sessão seguinte a ser analisada, no mês de setembro, observa-se que o comportamento foi se modificando para um nível maior de exigência cognitiva, com atividades como construção de blocos e quebra-cabeças. Na última sessão analisada, em outubro, podem ser percebidas premissas do jogo protagonizado, com ações sociais com os objetos. A menina veste bonecas, parece embalar um boneco, beijá-lo.

Análise conjunta dos casos

Considerando-se o procedimento de coleta, que previa a observação de duas horas, avalia-se que a frequência de comportamentos mediacionais por parte das educadoras foi baixa. Poucos episódios de cada sessão foram enquadrados na unidade de análise, estipulada como episódios em que alguma educadora interveio, de forma verbal ou não, junto à criança em situação de brincadeira. Além disso, a maioria dos comportamentos de mediação partiu das monitoras.

Os comportamentos mediacionais mais observados foram a focalização e a regulação de comportamento. Esses resultados corroboram achados encontrados em um estudo desenvolvido com crianças com desenvolvimento típico (Vectore, 2003). Embora se considere que as estratégias de mediação devem ser avaliadas dentro de seu contexto e objetivo específico, julga-se que o uso constante do comportamento de regulação de comportamento pode manifestar uma preocupação maior com o controle do comportamento infantil do que na crença das habilidades da criança com autismo.

Em especial, destaca-se a falta de intervenção em situação de brincadeira livre que privilegia a evolução da complexidade dessa habilidade. Pondera-se que essa postura das educadoras pode estar relacionada a duas razões principais. A primeira justificar-se-ia por uma concepção inatista da brincadeira, na opinião de Lazaretti. Nesse sentido, esta é considerada essencial para o desenvolvimento infantil, porém justificada pelo discurso naturalizante, ou seja, brincar seria uma atividade inata na criança; a infância seria uma etapa para se brincar, sem intermédio ou mediação do

adulto nesse processo (Lazaretti, 2008). Assim, a intencionalidade de mediar as habilidades da criança, em foco a brincadeira, restringe-se a atividades pedagógicas que tenham sido planejadas e sejam estruturadas, em detrimento de situações espontâneas dentro do contexto natural de convívio das crianças.

A segunda razão seria o entendimento de que a criança com autismo, quando se engaja individualmente em uma atividade lúdica, não estaria apresentando nenhum comportamento inadequado do ponto de vista social. Desse modo, a brincadeira prestar-se-ia com o propósito da distração. Esse argumento é corroborado pelos resultados de Goldberg (2002), em um estudo comparativo sobre a percepção de professores de escolas especiais acerca de alunos com autismo e Síndrome de Down. Nesse estudo, os resultados demonstraram que o professor tende a adotar estratégias que de certa forma inibem a expressão de “sintomas autistas” (e. g. manter o aluno ocupado), mais como uma tentativa de “dominar” tais sentimentos do que como uma prática pedagógica, calcada nas necessidades do aluno.

Nesse sentido, acredita-se que é importante considerar alguns fatores que podem influenciar o perfil mediacional investigado, como as percepções dos professores sobre o autismo. Segundo Beck (1985), percepção refere-se ao significado que uma pessoa atribui a um evento, o qual determina como a pessoa se sentirá e se comportará em relação ao mesmo. Nesse sentido, Mavropoulou e Padelidi (2000) afirmam que, no caso de professores de alunos autistas, o que se percebe é uma tendência a focalizar os comprometimentos da criança em detrimento das habilidades que a mesma possui ou possa desenvolver. Para as autoras, a carência de informação sobre os fatores afetivos, neuropsicológicos e biológicos implicados na questão do autismo dificulta a compreensão do quadro e conduz a ideias distorcidas como, por exemplo, a visão de que crianças autistas não podem aprender ou demonstrar afeto.

Complementando essa ideia, Helps et al. (1999) afirmam que é fundamental para o professor entender o perfil individual do comportamento de cada criança e adotar expectativas realistas sobre seu desenvolvimento. Tal posição permite a implementação de um plano de educação mais efetivo. Nesse sentido, percebe-se que uma visão distorcida do autismo, calcada em crenças pré-concebidas, influencia as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos, o que, por sua vez,

afeta a provável eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades. A pouca mediação pode estar relacionada ao pouco conhecimento e ao sentimento de medo. A insegurança do educador inibe sua atuação com a criança

Em uma análise conjunta, avalia-se a necessidade de uma maior intervenção das educadoras que incida no domínio da brincadeira. Acredita-se que é fundamental considerar que um dos marcadores no autismo é o déficit na iniciativa e espontaneidade, o que leva à necessidade do educador ser mais diretivo. Alguns estudos no contexto da maternidade avaliariam a relação de determinados estilos interativos maternos para o desenvolvimento infantil. Depreende-se que alguns resultados do contexto materno podem ser transpostos para o âmbito escolar, mesmo por estarem presentes comportamentos de cuidado na educação infantil. Os achados acerca da relação entre diretividade materna parecem apontar para uma associação negativa entre diretividade materna e engajamento da criança em atividades interativas (Alvarenga, 2000). Entretanto, os resultados na área de transtornos do desenvolvimento têm sido menos consistentes, tendo sido sugerido que o controle materno sobre as atividades da criança não implica necessariamente falta de resposta da criança (Bosa, 1998), e que a combinação entre diretividade e pouca sensibilidade aos sinais infantis é que poderia constituir-se num inibidor da atividade interativa mãe-criança (Marfo, 1990).

De fato, no estudo de Sigolo (2000), foi apontado que a presença de comportamentos diretivos em mães de crianças com atraso de desenvolvimento apresenta qualidades adaptativas. Isso quer dizer que, em decorrência das dificuldades que tais crianças apresentam, esses comportamentos podem ser considerados como não prejudiciais ao desenvolvimento, diferente de quando se pensa em crianças com desenvolvimento típico. Contudo, é importante diferenciar o estilo diretivo de intrusividade. O conceito de intrusividade, tratado por Schermam (2001), diz respeito a comportamentos exagerados por parte da mãe em relação à criança, por exemplo, interferências impróprias frente às atividades da criança ou superestimulação. Bosa e Souza (2007) definem o comportamento intrusivo como atitudes repressoras da mãe em relação a determinados atos do filho, que acabam por inibir a espontaneidade da criança na interação com a mãe. Esse comportamento não

considera os desejos e as necessidades da criança, mas sim os da mãe (no caso em discussão, os da educadora).

Outro resultado comum a ambos os casos foi que as educadoras atuaram pouco na brincadeira como recurso de socialização. Em contrapartida, os dados apontaram que os colegas das crianças-foco deste estudo atuaram no sentido de reforçar as tentativas dos educadores de engajarem as crianças com autismo em alguma atividade. Isso demonstra a importância dos educadores como modelo para os pares. Há alguma evidência de que o ambiente físico e social possa afetar os modelos de interação com pares, o que está de acordo com os resultados encontrados no estudo de Anderson et al. (2004). Esses pesquisadores verificaram que as interações espontâneas das crianças com autismo com seus pares com DT foram mais difíceis quando um adulto permanecia próximo das crianças com autismo, no pátio da escola, por exemplo. Ou seja, parece que os professores acabavam representando uma barreira para que a interação entre crianças com autismo e com DT ocorresse livremente. Os autores buscaram explicar esse dado entendendo que as atividades no pátio não fazem parte do currículo escolar, os professores auxiliares talvez estivessem em dúvida sobre seu papel neste contexto e, assim, raramente facilitaram ou estimularam brincadeiras ou interações entre pares (Anderson et al., 2004). Além disso, outras explicações plausíveis, segundo os pesquisadores, é que crianças com DT, a fim de se manterem longe do professor auxiliar, podem evitar interagir com a criança com autismo. A presença constante da “sombra” de um adulto impede que as crianças brinquem mais livremente, uma vez que ele está atento para impedir atividades que possam ser consideradas “perigosas”. Esse papel de “vigia” que o adulto assume faz com que as crianças com DT mantenham-se longe dele e, conseqüentemente, das crianças com autismo de quem ele está encarregado de cuidar.

Resultados semelhantes também são encontrados no estudo de Macintosh e Dissanayake (2006), que investigou as interações livres das crianças, sem a presença de adultos. Nesse contexto, as crianças com DT faziam convites sociais para as crianças com autismo tanto quanto faziam para seus pares típicos, e nenhuma diferença foi encontrada em relação à qualidade das interações entre as crianças com autismo e DT, sendo que quase todas as interações das crianças foram classificadas como pró-sociais e positivas.

Porém, a verificação destes resultados não significa que as interações das crianças com autismo ocorram da mesma maneira que as interações das crianças com DT. Pelas próprias características do autismo, dificuldades também são verificadas e, conforme o esperado, no estudo de Macintosh e Dissanayake (2006), os grupos clínicos (autismo e síndrome de Asperger) foram significativamente menos hábeis, do que o grupo com DT, para interagir socialmente com seus pares, para realizar trocas sociais de natureza mais avançada, ou para estar em interação com três ou mais pares ao mesmo tempo. De qualquer forma, o estudo contesta a noção caricaturizada de uma criança autista não interativa, conforme alguns autores têm enfatizado (Bosa, 2002b).

Um dos aspectos que parece auxiliar as crianças com autismo a estabelecer interações, além da qualidade do ambiente e da facilitação da parte de adultos, é o nível cognitivo, e o funcionamento adaptativo de cada criança. O estudo de Jahr et al. (2007) apresenta evidências para essa afirmação ao investigar a relação destes dois últimos fatores com a habilidade para interagir ou não com seus pares. Os resultados demonstraram que as crianças com autismo de “alto-funcionamento”, isto é, sem deficiência intelectual, foram mais envolvidas em sustentar a interação do que aquelas com maior comprometimento cognitivo.

Assim, verifica-se que o desenvolvimento da habilidade das crianças com autismo para se engajar em interações com pares depende das características da própria criança, mas, sobretudo, da oportunidade de poder conviver, o mais cedo possível, em espaços que permitam o desenvolvimento dessas interações como a escola.

Analisando longitudinalmente a brincadeira apresentada pelas crianças, pondera-se que houve avanços, embora discretos, em ambos os casos. No caso 1, o menino diversificou mais o repertório das atividades lúdicas, passando de ações repetitivas de formar pilhas, para a montagem de quebra-cabeças e uso convencional de alguns brinquedos como binóculos.

No caso 2, assinala-se que a menina demonstrou na primeira sessão um bom comportamento exploratório, a partir de atividades físicas, montou quebra-cabeças e, na última sessão analisada, apresentou premissas do jogo protagonizado. Na brincadeira da menina com o boneco, houve indicativo de jogo simbólico.

Considerações Finais

Contribuições teóricas e dados empíricos como deste estudo indicam que o processo de desenvolvimento da habilidade da brincadeira de crianças com autismo ocorre a partir das mesmas etapas evolutivas das crianças com desenvolvimento típico. Contudo, as crianças com autismo apresentam dificuldades anteriores ao jogo protagonizado, com menos manipulação e interesse por objetos e comprometimento na coordenação visomotora, ou seja, na contemplação do objeto. Por isso, faz-se necessário a educadores e outros profissionais o investimento na mediação dessas premissas do jogo protagonizado.

Quanto às implicações metodológicas, ressalta-se que o estudo foi conduzido por um período relativamente curto de tempo, não se dispondo dos dados do primeiro semestre. Isso talvez tivesse permitido identificar possíveis evoluções de modo mais claro. Sobre os procedimentos de coleta de dados, este se deu com a duração de cerca de duas horas, por um período de seis meses, em uma frequência quinzenal. Avaliou-se que tanto a duração do tempo de observação quanto os critérios para definição de episódios foram positivos, pois permitiram a compreensão e a identificação de padrões ou tendências da brincadeira e da qualidade da mediação.

Entretanto, entende-se que o esquema de sorteio das análises poderia ser incrementado. Por um lado, o esquema utilizado possibilitou analisar episódios de uma maneira aleatória, evitando o enviesamento de dados. Por outro, acabou-se analisando sessões próximas que restringem a avaliação do comportamento em mudanças mais sutis, dando uma visão menos global da evolução da brincadeira das crianças. Possivelmente, outro esquema de sorteio, de uma forma tal que forçasse intervalos maiores entre as sessões, poderia ter sido mais profícuo.

Outra limitação do estudo refere-se às condições técnicas (áudio, imagem) que, por vezes, dificultaram a observação de algumas situações, além de circunstâncias inerentes à realização de um estudo naturalístico, como algum momento de uma cena ser encoberta por outras pessoas. Além disso, a presença da pesquisadora e da videogravadora pode ter interferido em alguns comportamentos apresentados, especialmente em relação à professora. Entretanto, considera-se que

esse fator foi minimizado pela regularidade e número de sessões realizadas que imprimiram um senso de maior naturalidade à presença da pesquisadora.

Além disso, considera-se que o principal mérito do estudo é a análise minuciosa dos comportamentos (verbais e não verbais), possibilitada pelo modelo teórico utilizado e pela opção de análise dos dados a partir da abordagem microgenética (Wertsch, 1985), que se mostrou bastante útil. De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando em um relato minucioso dos acontecimentos. O objetivo dessa opção metodológica foi tornar possível a avaliação do processo e não somente do produto, conforme propunha Vygotsky (1933/1994). O enfoque em uma microanálise processual é entendido como o compartilhamento de um movimento de retomada da Psicologia à compreensão de unidades de análise mais complexas e menos fragmentadas.

Por fim, salienta-se que o objetivo do estudo foi analisar quais são as estratégias facilitadoras ou dificultadoras para o desenvolvimento da brincadeira de crianças com autismo no contexto de inclusão, a partir dos desafios vivenciados no cotidiano escolar. Nesse sentido, considera-se que o presente estudo pode dar uma contribuição inicial para a formação de educadores na área de inclusão de crianças com autismo.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira é uma habilidade amplamente reconhecida no campo da Psicologia do Desenvolvimento, sendo responsável por diversos desdobramentos no desenvolvimento infantil. Essa habilidade tão relevante para a criança está, contudo, deficitária nos casos de autismo. Nesse contexto, a brincadeira presta-se como um indicativo para a avaliação e prognóstico de desenvolvimento da criança, além de, constantemente, ser um recurso de intervenção. Para examinar esse profícuo campo de conhecimento, três estudos constituíram o presente trabalho.

O primeiro deles buscou revisar criticamente a literatura acerca da brincadeira no campo do autismo e discutir seus resultados à luz da teoria histórico-cultural. Os resultados indicaram uma escassez de estudos sobre a brincadeira de crianças com autismo em contexto brasileiro. Internacionalmente, o enfoque é dado, predominantemente, à brincadeira simbólica, ou melhor, ao comprometimento dessa habilidade. São restritos os esforços no sentido de investigar como, de fato, apresenta-se a brincadeira das crianças com autismo, caracterizando o perfil do que ela é capaz de realizar a despeito de todas suas dificuldades, amplamente documentadas. Além disso, defende-se que essas investigações se voltem mais para o contexto naturalístico da criança, pois conhecendo essas manifestações comportamentais em um contexto real será possível uma maior fundamentação das intervenções que devam incidir nesse domínio. A literatura enfoca com mais predominância a observação de cenas estruturadas e pouco realísticas, as quais limitam as possibilidades de inferências e transposição para uma realidade cotidiana.

Com efeito, concluiu-se que a perspectiva histórico-cultural traz uma fundamentação teórica que contribui para essa compreensão. O autismo caracteriza-se pela presença de comprometimentos significativos na esfera social, área constitutiva da análise dessa teoria. Portanto, parece coerente citar que há uma potencialidade intrínseca nessa parceria.

Com base nessas conclusões, um estudo seguinte foi proposto com o objetivo de discutir, a partir do conceito da mediação, a função do educador na promoção de desenvolvimento na educação infantil em um contexto de inclusão. Nesse sentido,

entende-se a brincadeira como uma das principais habilidades a serem estimuladas nessa fase vital. O estudo demonstrou que, na perspectiva histórico-cultural, o professor é fundamental como facilitador do processo de aprendizagem, principalmente através da mediação. Ficou evidenciado, também, que a concepção teórica sobre o desenvolvimento humano, proposta por essa abordagem, é consoante com a prática inclusiva que contempla necessariamente a diversidade.

No caso de crianças com autismo, a mediação de estímulos se faz ainda mais necessária devido a sua dificuldade peculiar em processá-los (Orrú, 2003). Além disso, existem outras peculiaridades no quadro autístico que interferem no processo de aprendizagem, principalmente a frequência em que estão associadas dificuldades cognitivas, em especial a de generalização da aprendizagem, além de comprometimento na habilidade de tomar a iniciativa, nas interações sociais, e de responder a esta, de forma recíproca e espontânea.

Diante das premissas construídas com os estudos teóricos, um terceiro estudo foi proposto, de caráter empírico. Nesse, o objetivo foi investigar a influência da mediação do educador na complexidade da brincadeira apresentada por crianças com autismo em contexto de inclusão na Educação Infantil.

A análise da mediação da brincadeira, a partir de uma abordagem microgenética, indicou que os comportamentos mediacionais mais observados foram a focalização e a regulação de comportamento, o que demonstrou, possivelmente, uma preocupação maior com o controle do comportamento infantil do que a crença das habilidades da criança com autismo. Em especial, destaca-se a falta de intervenção em situação de brincadeira livre que privilegie a evolução da complexidade dessa habilidade. Esses resultados podem ser explicados por uma possível concepção inatista das educadoras que entenderiam que essa habilidade se desenvolveria naturalmente. Por outro lado, esses achados podem estar indicando, também, que a brincadeira da criança com autismo é concebida como uma distração, ocupando-a e mantendo-a sob controle.

Destaca-se, ainda, o pequeno número de intervenções realizadas pelas professoras, sendo as monitoras as principais responsáveis por mediar a brincadeira das crianças investigadas. Esse resultado evidencia a importância de uma maior discussão sobre o papel dessas profissionais no contexto atual, bem como de sua

formação. A presença das monitoras na escola possibilita, de um lado, uma proximidade maior e potencialmente um maior direcionamento e orientação do comportamento das crianças com autismo. Esse é um aspecto positivo, uma vez que são amplamente fundamentados os comprometimentos dessas crianças em iniciar interações sociais e mantê-las de maneira espontânea e recíproca. Esse fato aumenta a necessidade de uma maior colaboração da educadora para com essa criança. Essa ideia é consoante com as proposições de Feuerstein e Vygotsky, os quais enfatizaram a importância do papel ativo e desafiador do educador na função de mediador de conhecimento.

Por outro lado, a professora da sala é a responsável pela turma, ou seja, em uma perspectiva inclusiva, por todos. Além disso, é a pessoa que nesse contexto tem maior formação e experiência para a prática pedagógica. Por isso, a questão merece mais aprofundamento e surge como uma possível linha de investigação diante dos desafios contemporâneos de gerir a educação inclusiva.

De um ponto de vista longitudinal, considerou-se que a inclusão escolar foi um contexto de promoção da brincadeira de crianças com autismo. As crianças demonstraram uma maior diversificação das ações, com um maior uso convencional dos objetos e concatenação de ações de uma forma mais organizada. Em especial, no caso 2, foram observadas premissas do jogo protagonizado, com o uso de bonecas e rudimentos de simbolização.

Considera-se, porém, que os resultados poderiam ser ainda mais positivos se tivesse havido uma maior número de comportamentos mediacionais das educadoras e de uma forma mais qualificada. Por exemplo, a falta de comentários sobre os comportamentos e intenções das crianças-focos e seus pares foi um dado crítico. Os estudos nessa área comprovam a importância que os comentários que são repetidos em contextos similares, de uma forma constante, têm para o desenvolvimento da atenção compartilhada e a teoria da mente, habilidades que demarcam e justificam as dificuldades sociais da criança ao autismo. Parece que a falta de oralização das crianças levou as educadoras a se retraírem e não reconhecerem a relevância desses comportamentos verbais. Quando ao contrário, justamente pelas crianças apresentarem comprometimentos na linguagem e na comunicação, que se faz mais

necessária a verbalização dos adultos, que devem assumir uma posição de narradores do mundo da criança.

Analisa-se que este estudo aponta a necessidade proeminente de que haja formações específicas sobre o autismo voltadas para as educadoras que trabalham junto a essas crianças, inclusive as monitoras que estão em contato direto com elas. Nesse sentido, acredita-se que o presente estudo pode servir como uma contribuição inicial para a discussão de estratégias de mediação mais eficazes na atuação com essas crianças.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alvarenga, P. (2000). *Práticas educativas maternas e problemas de comportamento na infância*. Unpublished master's thesis, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- American Psychiatric Association – APA (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (4th ed.) (C. Dornelles, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original published in 2000).
- American Psychiatric Association – APA (2010). *DSM-5 Development*. Retrieved in February , 14, 2011, from <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>
- Anderson, A., Moore, D. W., Godfrey, R., & Fletcher-Flinn, C. M. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8(4), 369-385.
- Atlas, J. A. (1990). Play in assessment and intervention in the childhood psychoses. *Child Psychiatry and Human Development*, 21(2), 119–133.
- Backes, B. (2010). *Avaliação da qualidade da brincadeira da criança com autismo em idade pré-escolar*. Unpublished specialization monograph. Especialização em Transtornos do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia. Porto Alegre, RS.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in change societies* (pp. 1-45). Melbourne: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barcelos, A. M. F. (2006). Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In A. M. F. Barcelos, & M. H. Vieira Abrahão (Eds.), *Crenças e ensino de línguas: Foco no*

- professor, no aluno e na formação de professores* (pp. 15-42). Campinas, Brasil: Pontes.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Bradford: MIT Press Cambridge.
- Baron-Cohen, S., Allen, J., & Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. *British Journal of Psychiatry*, 161, 839-843.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.
- Beck, A.T. (1985). Theoretical perspectives on clinical anxiety. In A. H. Tuma, & J. Maser, (Eds), *Anxiety and the anxiety disorders*, (pp. 183-198). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Begeer, S., Koot, H. M., Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., & Stegge, H. (2008). Emotional competence in children with autism: Diagnostic criteria and empirical evidence. *Developmental Review*, 28(3), 342-369.
- Beyer, H. O. (1998). *A educação especial: Paradigmas, textos e contextos. Relatório de Pesquisa*. Porto Alegre: CNPq/UFRGS.
- Beyer, H. O. (2006). *Inclusão e avaliação na escola: De alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação.
- Bomtempo, E., Hussein, L. H., & Zamberlan, M. A. T. (1986). *Psicologia do brinquedo: Aspectos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Bosa, C. A. (1998). *Affect, social communication and self-stimulation in children with and without autism: a systematic observation study of requesting behaviours and joint attention*. Unpublished doctoral dissertation. Institute of Psychiatry, University of London London. London, UK.
- Bosa, C. (2002a). Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 77-88.

- Bosa, C. A. (2002b). Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista, & C. A. Bosa, (Eds.), *Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenções* (pp. 21-39). Porto Alegre: Artmed.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (S1), S47-S53.
- Bosa, C. A. (2007). *Protocolo de observação para crianças de suspeita de TID*. Unpublished material.
- Bosa, C., & Souza, A. D. (2007). Interação mãe-criança e desenvolvimento atípico: A contribuição da observação sistemática. In C. A. Piccinini, & M. L. S. Moura, (Eds), *Observando a interação pais-bebê-criança* (pp. 235 - 257). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial.
- Brasil (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). *Diário Oficial da União*, 248.
- Brasil (2001). Resolução CNE/CEB 2/2001. *Diário Oficial da União*, Sec. IE, 39-40.
- Brasil (2008). Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.
- Bridi, F. R. S., Fortes, C. C., & Bridi Filho, C. A. (2006). Educação e autismo: As sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In B. W. Roth (Ed.), *Experiências educacionais inclusivas- Programa de educação inclusiva : Direito à diversidade* (pp. 63-74). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Brooke, I. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children*, 21(2), 107-119.
- Brougère, G., & Wajskop, G. (1997). *Brinquedo e cultura* (2nd ed.). São Paulo: Cortez.
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y language. *Perspectivas*, 16(1),79-86.
- Bruner, J. S. (1999). Intentionality and interpretation. In P. D. Zelazo, J. W. Astington, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: Social understanding and self-control* (pp.329-339). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bzuneck, J. A., & Guimaraes, S. E. R. (2003). Crenças de eficácia de professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. *PsicoUSF*, 8(2), 137-143.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (2001). As mudanças no ciclo de vida familiar – Uma estrutura para a terapia familiar. In B. Carter & M. McGoldrick (Eds.), *As mudanças no ciclo da vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar* (pp. 7-27). (Trans. M. V. Veronese). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 181-188.
- Castro, R. C. M. (2005). Vozes no silêncio: Um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo. *Psicologia da Educação*, 21, 123-163.
- Cavalcante, R. S. C. (2000). A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular: O papel do professor. *Temas sobre Desenvolvimento*, 52(9), 31-35.
- Chakur, C. R. S. L. (2000). *Desenvolvimento profissional docente: Uma leitura piagetiana*. Unpublished thesis. Livre Docência em Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, SP.
- Charman, T., & Baron-Cohen (1997). Prompted pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(3), 325-332.
- Civiletti, M. V. P., & Seidl-de-Moura, M. L. (1999). Brinquedos e a interação social entre pares em creche. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(3), 89-101.
- Colaço, V. F. R., Pereira, E., Neto, F. E. P., Chaves, H. V., & Sá, T. S. (2007). Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. *Estudos de Psicologia*, 12(1), 47-56.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Correia, M. F. B., & Meira, L. R. L. (2008). Explorações acerca da construção de significados na brincadeira infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 356-364.
- Cunha, A. C. B., Enumo, S. R. F., & Canal, C. P. P. (2006). Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: Um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. *Revista de Educação Especial*, 12(3), 393-412.

- Dawson, G., & Lewy, A. (1989). Arousal, attention, and the socioemotional impairments of individuals with autism. In G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis and treatment* (pp. 49-74). New York: Guildford Press.
- De Conti, L., & Sperb, T. M. (2001). O brinqueado de pré-escolares: Um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 17*(1), 59-67.
- De Leon, V. (2008). *A compreensão e a produção de enunciados metafóricos em crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Downs, A., & Smith, T. (2004). Emotion understanding, cooperation, and social behavior in high Functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*, 625-635.
- Hobson, R. P. (1986). The autistic child's appraisal of expressions of emotion: A further study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27*, 671-680.
- Duncan, J. (1986). Disorganization of behavior after frontal lobe damage. *Cognitive Neuropsychology, 3*, 271-290.
- Durand, V. M. (1990). *Severe behavior problems: A functional communication approach*. New York: Guilford Press.
- Durand, V. M. (2002). Treating sleep terrors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(2), 66-72.
- Elkonin, D. B. (1987). Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In V. Davidov & M. Shuare (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)* (pp. 83-102). Moscu: Progreso.
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo* (Álvaro Cabral, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Elkonin, D. B. (1999). Toward the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian and East European Psychology, 37*(6), 11-30.
- Fávero, M. A. B., & Santos, M. A. (2005). Autismo infantil e estresse familiar: Uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18*(3), 358-369.

- Fein, D., Pennington, B., Markowitz, P., Braverman, M., & Waterhouse, L. (1986). Toward a neuropsychological model of infantile autism: Are the social deficits primary? *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 25, 198–212.
- Fernandes, F. D. M., Molini-Avejonas, D. R., & Sousa-Morato, P. F. (2006). Perfil funcional da comunicação nos distúrbios do espectro autístico. *Revista CEFAC*, 8(1), 20-26.
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment on retarded performers: The learning potential assessment, device theory, instrument, and techniques*. Baltimore: Park Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: Park Press.
- Figueiredo, R. V. (2000). A educação infantil e a inclusão escolar. *Heterogeneidade, cultura e educação*.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo* (3th ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flynn, S. A. (2005). A sociocultural perspective on na inclusive framework for the assessment of children with an autistic spectrum disorder within mainstream settings. *Educational & Child Psychology*, 22(1), 39-49.
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Development Disorders*, 33(4), 365-82.
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, 65(6), 591-598.
- Fombonne, E. (2010, April). Epidemiology of autism. Paper presented at the 1º Encontro Brasileiro para Pesquisa em Autismo, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Freschi, D. F. (1999). Guidelines for working with one-to-one aides. *Teaching Exceptional Children*, 31(4), 42- 45.
- Fuller, R., & Jill, E. (2006). Age-related changes in the social inclusion of children with autism in general education classrooms. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66(7-A), 2493.

- Gauderer, E. C. (1993). *Autismo*. São Paulo: Livraria Atheneu Editora.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Evans Luiselli, T., & Acfarland, S. Z. C. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 7–18.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy; A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gillberg, C., & Coleman, M. (2000). *The biology of autistic syndromes*. London, UK: McKeith Press.
- Giuno, J. L. D. P. (2002). *Desvelando a mediação do professor em sala de aula: Uma análise sob as perspectivas de Vygotski e Feuerstein*. Unpublished Master's Thesis, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedex*, 20(50), 9-25.
- Goldberg, K. (2002). *A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: Um estudo comparativo*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Goldberg, K., Pinheiro, L. R. S., & Bosa, C. A. (2005). A opção do professor pela área de educação especial e sua visão acerca de um trabalho inclusivo. *Revista Perspectiva*, 29, 59-68.
- Gould, J. (1986). The Lowe & Costello symbolic play test in socially impaired children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, 199-213.
- Gulsrud, A. C., Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2007). Children with autism's response to novel stimuli while participating in interventions targeting joint attention or symbolic play skills. *Autism*, 11(6), 535-546.
- Hauck, M., Fein, D., Waterhouse, L., & Fein, C. (1995). Social initiations by autistic children to adults and other children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 579-595.

- Helps, S., Newsom-Davis, I. C., & Callias, M. (1999). Autism: The teacher's view. *Autism, 3*(3), 287-298.
- Hobson, R. P. (1993). Understanding persons: The role of affect. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp. 205-227). Oxford: Oxford Medical Publications.
- Hobson, R. P. (1991). What is autism? *Psychiatric Clinics of North America, 14*, 1-17.
- Hobson, R. P. (2002). *The cradle of thought*. London: Macmillan.
- Hobson, R. P., Lee, A., & Hobson, J. A. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism: A social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 12-22.
- Höher-Camargo, S., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade, 21*(1): 65-74.
- Höher-Camargo, S., Sanini, C., & Bosa, C. A. (2007). Inclusão escolar e autismo: Estudo comparativo do perfil de interação social [Abstracts]. In Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (Ed.) *Anais do VI Congresso de Psicologia do Desenvolvimento*. Psicologia (p.229). Vitória, Brasil: SBPD.
- Honey, E., Leekam, S., Turner, M., & McConachie, H. (2007). Repetitive behaviour and play in typically developing children and children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 1107-1115.
- Howlin, P. (1998). Practitioner review: Psychological and educational treatments for autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(3),307-322.
- Hueara, L., Souza, C. M. L., Batista, C. G., Melgaço, M. B., & Tavares, F. S. (2006). O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: Identificando habilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial, 12*(3), 351-368.
- Isidro, A., & Almeida, A. T. M. (2003). Projecto educar para a convivência social: O jogo no currículo escolar. *Cadernos Encontro: O museu e a escola e a comunidade*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Jahr, E., Eikeseth, S., Eldevik, S., & Aase, H. (2007). Frequency and latency of social interaction in an inclusive kindergarten setting: A comparison between typical children and children with autism. *Autism, 11*(4), 349-363.

- Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism*, 7(4), 379-390.
- Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P. (1993). Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(2), 281-307.
- Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 275-300.
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: A perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism*, 7(4), 347-360.
- Kana, R. K., Wadsworth, H. M., & Travers, B. G. (2011). A systems level analysis of the mirror neuron hypothesis and imitation impairments in autism spectrum disorders. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 35(3), 894-902.
- Karpov, Y. V., & Haywood, H. C. (1998). Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation: Implications for instruction. *American Psychologist*, 53(1), 27-36.
- Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., & Jahromi, L. B. (2008). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 125-137.
- Kishimoto, T. M. (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Klin, A. (2006). Autismo e Síndrome de Asperger: Uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (1), S3-S11.
- Klin, A., & Mercedante, M. T. (2006). Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(S1), S1-S2.
- Klinger, L. G., & Dawson, G. (1992). Facilitating early social and communicative development in children with autism. In S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp.157-186). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kristen, R., Brandt, C., & Connie, K. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 123-130.
- Lang, R., O'Reilly, M., Rispoli, M., Shogren, K., Machalicek, W., Sigafos, J., & Regeher, A. (2009). Review of interventions to increase functional and symbolic

- play in children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(4), 481-492.
- Lazaretti, L. M. (2008). *Daniil Borisovich Elkonin: Um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil*. Unpublished Master's Thesis, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista. Assis, SP.
- Leekam, S. R., & Ramsden, C. A. (2006). Dyadic orienting and joint attention in preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 36(2), 185-197.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Lewis, V., & Boucher, J. (1988). Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 325-339.
- Liebal, K., Colombi, C., Rogers, S. J., Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Helping and cooperation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 224-238.
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371.
- Lira, S. M. (2004). *Escolarização de alunos com transtorno autista: Histórias de sala de aula*. Unpublished Master's Thesis, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.
- Little, T. D. (1998). Sociocultural influences on the development of children's action-control beliefs. In J. Heckhausen & C. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life* (pp. 281-315). New York: Cambridge University Press.
- Lopez., B. R., Lincoln, A. J., Ozonoff, S., & Lai, Z. (2005). Examining the relationship between executive functions and restricted, repetitive symptoms of autistic disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(4), 445-460.
- Lord, C., & Risi, S. (2000). Diagnosis of Autism Spectrum Disorders in young children. In A. M. Wetherby, & B. M. Prizant (Eds.), *Autism Spectrum Disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 11-30). Baltimore: P. H. Brookes Pub.

- Lord, C., Rutter, M., & DiLavore, P. C. (1998). *Autistic Diagnostic Observation Schedule-Generic*. Unpublished Manuscript, University of Chicago, Chicago, Illinois.
- Lord, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 659–685.
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos.
- MacDonald, R., Sacramone, S., Mansfield, R., Wiltz, K., & Aheam, W. H. (2009). Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Applied Behavior Analysis*, 42(1), 43-55.
- Lampraia, C. (2004). Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: Uma análise preliminar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 111-120
- Macintosh, K., & Dissanayake, C.L. (2006). A comparative study of the spontaneous social interactions of children with high-functioning autism and children with Asperger's disorder. *Autism*, 10(2), 199–220.
- Maheady, L., Harper, G. F., & Mallette, B. (2001). Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 22(1), 4-14.
- Marfo, K. (1990). Maternal directiveness in interactions with mentally handicapped children: An analytical commentary. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 531-549.
- Martins, A. D. F. (2009). *Crianças autistas em situação de brincadeira: Apontamentos para as práticas educativas*. Unpublished Master's Thesis, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP.
- Matsukura, T. S. & Cid, M. F. B. (2004). Irmãos de crianças com necessidades especiais: Buscando conhecer a realidade do outro. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(3), 355-370.

- Mavropoulou S., & Padeliadu, S. (2000). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism*, 4(2), 173-183.
- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189-207.
- Mendes, D. M. L. F., & Seidl-de-Moura, M. L. (2004). Desenvolvimento da brincadeira e linguagem em bebês de 20 meses. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), 215-222.
- Moreira, V., & Monteiro, D. C. (2010). O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49(1), 205-221.
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 115-123.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of nonverbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669.
- Mundy, P., & Stella, J. (2000). Joint attention, social orienting, and nonverbal communication in autism. In A. M. Wetherby, & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspective* (pp.55-77). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Munson, J., Dawson, G., Sterling, L., Beauchaine, T., Zhou, A., Koehler, E., Lord, C., Rogers, S., Sigman, M., Estes, A., Abbott, R., & Conners, F. (2008). Evidence for latent classes of IQ in young children with autism spectrum disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 113(6), 439-452.
- Núcleo Integrado de Estudo e Pesquisa em Transtornos do Desenvolvimento - NIEPED (2001). *Ficha de dados sociodemográficos da família*. Unpublished material.
- Núcleo Integrado de Estudo e Pesquisa em Transtornos do Desenvolvimento - NIEPED (2002). *Ficha de Dados sobre o Portador de TGD*. Unpublished material.

- Orrú, S. E. (2003). A formação de professores e a educação de autistas. *Revista Iberoamericana de Educación, 31*, 1-15.
- Ozonoff, S., Macari, S., Young, G. S., Goldring, S., Thompson, M., & Rogers, S. J. (2008). Atypical object exploration at 12 months of age is associated with autism in a prospective sample. *Autism, 12*, 457-472.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton. (Original published in 1945).
- Pierce-Jordan, S., & Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(1), 34-47.
- Pinto, G. U., & Góes, M. C. R. (2006). Deficiência mental, imaginação e mediação social: Um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial, 12*(1), 11-28.
- Pontes, F. A. R., & Magalhães, C. M. C. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: Algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(1), 117-124.
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C., & Esteban, M. (2010). Lenguaje y teoría de la mente: Una aproximación multidimensional. *Infancia y Aprendizaje, 33*(3), 315-333.
- Rice, C. (2007). Prevalence of autism spectrum disorders-autism and developmental disabilities monitoring network, 14 sites, United States of America, 2002. *Morbidity and Mortality Weekly Report, 56*, 12-28.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(2), 123-130.
- Robles, H. S. M., & Gil, M. S. C. A. (2006). O controle instrucional na brincadeira entre crianças com diferentes repertórios. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19*(2), 34-42.
- Rocha, D. L. (2003). As qualidades do educador e a gestão da sua prática. *Teoria e Prática da Educação, 6*(13), 251-268.

- Rogers, S. J., & Bennetto, L. (2000). Intersubjectivity in autism: The roles of imitation and executive function. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders. A transactional developmental perspective* (pp.79-107). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rutherford, M. D., & Rogers, S. J. (2003). Cognitive underpinnings of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 289-302.
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1024-1039.
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8, 139-161.
- Rutter, M. (1985). Infantile autism. In D. Shaffer, A. Erhardt, & L. Greenhill (Eds.), *A clinician's guide to child psychiatry* (pp. 48-78). New York: Free-Press.
- Sadalla, A. M. F. A., Wisnivesky, M., Saretta, P., Paulucci, F. C., Vieira, C. P., & Marques, C. A. E. (2005). Partilhando formação, prática e dilemas: Uma contribuição ao desenvolvimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 71-86.
- Sánchez, P. A. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234.
- Schermann, L. (2001). Considerações sobre a interação mãe-criança e o nascimento pré-termo. *Temas em Psicologia da SBP*, 9(1), 55-61.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171.
- Serrano, J. E. A. (2004). *Relaciones entre el lenguaje materno sobre términos verbales cognitivos y la comprensión infantil de estados mentales*. Unpublished doctoral dissertation. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Social y Metodología, Universitat Jaume I. Castelló de la Plana, Espanya.

- Shamir, A., & Tzuriel, D. (2004). Children's mediational teaching style as a function of intervention for cross-age peer-mediation. *School Psychology International*, 25(1), 59-78.
- Shamir, A., Tzuriel, D., & Rozen, M. (2006). Peer mediation: The effects of program intervention, maths level, and verbal ability on mediation style and improvement in maths problem solving. *School Psychology International*, 27(2), 209-231.
- Sifuentes, M. (2007). *A coparentalidade em pais de crianças com autismo em idade pré-escolar*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Social competence in children with autism, Down syndrome and developmental delay: A longitudinal study. *Monograph of the Society for Research in Child Development*. Serial No. 256, 64(1), Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Sigman, M., & Ungerer, J. A. (1984). Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded, and normal children. *Developmental Psychology*, 20, 293-302.
- Sigolo, S. R. R. L. (2000). Diretividade materna e socialização de crianças com atraso de desenvolvimento. *Paidéia - Cadernos de Psicologia e Educação*, 10(19), 47-54.
- Silva, C. C. B. (2003). *O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Silva, D. N. H. (2006). Surdez e inclusão social: O que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? *Caderno CEDES*, 26(69), 121-139.
- Silva, R. C. (2003). Uma reflexão sobre o trabalho docente a partir da análise do conceito de crença. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23(2), 6-13.
- Silveira, A., Loguercio, L., & Sperb, T. (2000). A brincadeira simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 6, 133-146.

- Silveira, F., & Neves, M. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: Concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 79-86.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(254), 2-3.
- Souza, C. M. L., & Batista, C. G. (2008). Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: Possibilidades de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 383-391.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. (pp.236-247). London: Sage.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Stanley, G. C., & Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1215-1223.
- Sternberg, R. J. (1992). *As capacidades intelectuais humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Stone, W. L., Lemanek, K. L., Fischel, P. T., Fernandez, M. C., & Altemeier, W. A. (1990). Play and imitation skills in the diagnosis of autism in young children. *Pediatrics*, 86, 267-272.
- Theodorou, F., & Nind, M. (2010). Inclusion in play: A case study of a child with autism in an inclusive nursery. *Journal of Research in Special Education Needs*, 10(2), 99-106.
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. (C. Berliner, Trans.) São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1999).
- Tomasello, M., & Kruger, A. C. (1992). Joint attention on actions: Acquiring verbs in ostensive and non-ostensive contexts. *Journal of Child Language*, 19, 311-333.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with Autism Spectrum Disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 993-1005.

- Travis, L., Sigman, M., & Ruskin, E. (2001). Links between social understanding and social behavior in verbally able children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(2), 119-130.
- Trembath, D., Balandin, S., & Togher, L. (2009). Peer mediated teaching and augmentative and alternative communication for preschool aged children with autism. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 34*(2), 173-186.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. In S. Braten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*, (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuleski, S. C., Eidt, N. M., Menechinni, A. N., Silva, E. F., Sponchiado, D., & Colchon, P. D. (2005). Voltando o olhar para o professor: A psicologia e pedagogia caminhando juntas. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF, 17*(1), 129-137.
- Tunes, E., Tacca, M. C. V. R., & Bartholo Júnior, R. S. (2005). O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa, 35*(126), 689-698.
- Van der Veer, R., & Valsiner (1996). *Vygotsky: Uma síntese* (C. C. Bartalotti, Trans.). São Paulo: Ed. Loyola.
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 243-259.
- Van Hecke, V., Mundy, P., Acra, C., Block, J., Delgado, C., & Parlade, M. (2007). Infant joint attention, temperament and social competence in preschool children. *Child Development, 78*, 53 - 69.
- Vectore, C. (2003). O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores da Educação Infantil. *Psicologia USP, 14*(3), 105-131.
- Vieira, A. G., & Sperb, T. M. (2007). O brincar simbólico e a organização narrativa da experiência de vida na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*, 09-19.
- Villela, E. M. B. (1999). *As repercussões emocionais em irmãos de deficientes visuais*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (5th ed., J. Cipolla Neto, L. S. Menna Barreto,

- & S. C. Afeche. Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1933).
- Vygotsky, L. S. (1996). El primer año. In *Obras escogidas: psicología infantil* (Tomo IV) (pp. 275-318). Madrid: Visor (Original published in 1932).
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem* (J. L. Camargo, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1934).
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985.
- Wertsch, J. V., Del Rio, P., & Alvarez, A. (1998). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Whyte, J., & Owens, A. (1989). Language and symbolic play: Some findings from a study of autistic children. *Irish Journal of Psychology*, 10, 317-332.
- Williams, D., & Happé, F. (2010). Representing intentions in self and other: Studies of autism and typical development. *Developmental Science*, 13(2), 307-319.
- Wing, L. (1981). Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 31-41.
- Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. In E. Schopler, & G. B. Mesibov (Eds.), *Diagnosis and assessment in autism* (pp. 91-110). New York: Plenum Press.
- Wing, L. (1996). *The autistic spectrum: A guide for parents and for professionals*. London: Constable.
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91.

ANEXOS

Anexo A

Ficha de Dados Sociodemográficos da Família (NIEPED, 2001)

1) Dados da mãe

Nome: _____ Idade: _____

Endereço: _____

Estado civil: () casada ou com companheiro () solteira () viúva

Escolaridade:

() 1ª a 4ª série () completo () incompleto

() 5ª a 8ª série

() 1ª a 3ª ano do Segundo Grau

() universitário

Profissão: _____

Exerce? () sim () não

Jornada de trabalho diária: _____ horas

Religião: _____

2) Dados do pai

Nome: _____ Idade: _____

Escolaridade:

() 1ª a 4ª série () completo () incompleto

() 5ª a 8ª série

() 1ª a 3ª ano do Segundo Grau

() universitário

Profissão: _____

Exerce? () sim () não

Jornada de trabalho diária: _____ horas

Religião: _____

3) Dados dos irmãos

Data de nascimento: ___/___/___ Sexo: ___ Idade: ___

Escolaridade:

() 1ª a 4ª série () completo () incompleto

() 5ª a 8ª série

() 1ª a 3ª ano do Segundo Grau

() universitário

Profissão: _____

Exerce? () sim () não

Jornada de trabalho diária: _____ horas

Data de nascimento: ___/___/___ Sexo: ___ Idade: ___

Escolaridade:

() 1ª a 4ª série () completo () incompleto

() 5ª a 8ª série

() 1ª a 3ª ano do Segundo Grau

() universitário

Profissão: _____

Exerce? () sim () não

Jornada de trabalho diária: _____ horas

Data de nascimento: ____ / ____ / ____ Sexo: ____ Idade: ____

Escolaridade:

 1ª a 4ª série completo incompleto 5ª a 8ª série 1ª a 3ª ano do Segundo Grau universitário

Profissão: _____

Exerce? () sim () não

Jornada de trabalho diária: _____ horas

Data de nascimento: ____ / ____ / ____ Sexo: ____ Idade: ____

Escolaridade:

 1ª a 4ª série completo incompleto 5ª a 8ª série 1ª a 3ª ano do Segundo Grau universitário

Profissão: _____

Exerce? () sim () não

Jornada de trabalho diária: _____ horas

4) Identificação de Estressores

Responda se algum membro da sua família passou por alguma dessas situações no período de _____ até hoje

 desemprego pai mãe irmão outro assalto, roubo pai mãe irmão outro casamento pai mãe irmão outro _____
morte de um ente querido pai mãe irmão outro _____
mudança de residência ou de escola pai mãe irmão outro _____ _____
acidentes, hospitalizações pai mãe irmão outro _____
outro acontecimento que lhe preocupou. Qual _____

Anexo B**Ficha de Dados sobre o Portador de TGD (NIEPED, 2002)**

Nome: _____ Idade: _____

Qual o diagnóstico do filho de vocês? _____ Quando foi feito? _____

Que atendimento o filho frequenta:

psicólogo fonoaudiólogo fisioterapeuta escola especial outros

Há quanto tempo ele vem recebendo esses tratamentos _____

Vocês sentem que têm apoio sim não

Em caso afirmativo de onde/quem? _____ De que forma? _____

Agora eu gostaria de conhecer um pouco do filho de vocês.

Ele pode se expressar através da fala (se houver dificuldades)? sim não

O filho de vocês pode expressar os seus desejos e necessidades aos outros?

sim não

O filho de vocês sabe ler?

sim não

Em caso afirmativo, qual tipo de leitura? _____

O filho de vocês sabe escrever o nome dele?

sim não

O filho de vocês pode compreender instruções dadas por um familiar? sim não

O filho de vocês pode vestir-se sozinho?

sim não

O filho de vocês pode fazer a higiene sozinho?

sim não

O filho de vocês pode amarrar os sapatos sozinho?

sim não

O filho de vocês alimenta-se sozinho?

sim não

O filho de vocês sai sozinho?

sim não

O filho de vocês faz uso de medicamentos de uso contínuo?

sim não

Em caso afirmativo, qual(is)? _____ Há quanto tempo? _____

Agora gostaria de saber um pouco sobre o comportamento do filho de vocês, ele manifesta:

Agressividade ()Raramente () Ocasionalmente () Frequentemente

Agitação ()Raramente () Ocasionalmente () Frequentemente

Comportamentos repetitivos ()Raramente () Ocasionalmente () Frequentemente

Comportamentos auto-lesivos ()Raramente () Ocasionalmente () Frequentemente

Anexo C**Ficha de Caracterização da Escola**

I- Nome completo da entidade:

Endereço:

Bairro:

Cidade:

Estado:

Fone:

CEP:

II- Infra-Estrutura da Escola:

Área física: (Nº salas de aula, banheiros, cozinha, pátios, oficinas, etc.).

III- Dados do quadro de pessoal:

Setor Administrativo:

Setor Clínico:

Setor Pedagógico:

Funcionários de Serviços Gerais:

Total:

IV- Dados dos alunos atendidos:

Nº de alunos atendidos:

V- Formas de Recursos Financeiros:

Órgão Público municipal

Governo do Estado do RS

Comunidade

Telemarketing

MEC- Federal

Outros: Qual:

Anexo D

Protocolo de Observação para Crianças com Suspeita de TEA (Bosa, 2007)

Nome:

Idade:

Data de nascimento:

Data da Observação:

Examinador:

Em cada item, assinale o número (1, 2, 3 ou 9) que melhor caracterize o comportamento da criança:

ÁREA I – INTERAÇÃO SOCIAL/LINGUAGEM/COMUNICAÇÃO

1. Saudação/despida

Gestos e/ou verbalizações para cumprimentar ou despedir-se do examinador.

1. Cumprimenta espontaneamente; coordena gestos (ex: acenar) ou verbalizações com o olhar.
2. Responde verbalmente ou através de gestos, sem coordenação com o olhar; não responde à iniciativa do observador espontaneamente, mas o faz a pedido dos pais; esconde o rosto/baixa os olhos/pode chegar a sorrir (envergonhado, tímido).
3. Ignora (não olha ou faz gestos) os cumprimentos/despidas do examinador, mesmo a pedido dos pais.
9. Não se aplica (não houve oportunidade de observar este comportamento por razões independentes da capacidade/vontade da criança).

Obs. (registrar tipo de gestos, verbalizações e outras anotações de interesse):

2. Atenção compartilhada

A criança tenta dirigir a atenção do adulto para brinquedos/eventos de interesse dela própria, de forma espontânea. Inclui gestos (mostrar, apontar, trazer objetos para o parceiro) e/ou verbalizações (comentários sobre as propriedades físicas dos objetos/eventos; perguntas para esclarecimento de dúvidas ou obtenção de informação em relação a estes objetos/eventos, por curiosidade). Não inclui fazer gestos ou falar para pedir ajuda (alcançar ou fazer funcionar um brinquedo, etc.).

1. Coordena gestos/verbalizações com olhar e expressões afetivas; gestos/verbalizações frequentes, dirigidos a uma variedade de situações.
2. Uso ocasional de gestos/verbalizações de compartilhamento; gestos/verbalizações restritos às atividades repetitivas (estereotipadas) da criança.
3. Não há comportamentos espontâneos de atenção compartilhada
9. Não se aplica

Obs. (registrar tipo de gestos e verbalizações e outras anotações de interesse)

3. Busca de assistência

Gestos (mostrar, apontar, trazer objetos para o adulto) com a finalidade de busca de assistência, definidos pelo contexto (abrir a tampa de uma caixa, fazer funcionar um brinquedo).

1. Coordena gestos de pedido com o olhar e expressões afetivas na comunicação de necessidades (choro, resmungos).
2. Gestos não coordenados com olhar; uso de partes do corpo do adulto como uma ‘ferramenta’ (pega a mão do adulto e a coloca sobre o objeto para execução de uma ação – abrir tampas, acionar um brinquedo etc.).
3. Não busca assistência
9. Não se aplica (não precisou de assistência)

Obs. (registrar tipo de gestos, verbalizações e outras anotações de interesse)

4. Responsividade social

Aceitação/receptividade da parte da criança das iniciativas do adulto (ex: convites) para engajá-la em brincadeiras.

1. Aceita os convites do adulto para brincar ou segue o mesmo foco de atenção de forma frequente (olha para onde o adulto aponta, executa atos solicitados pelo adulto)
2. Responde ocasionalmente às tentativas do adulto de brincar com ele (ex: olha para o adulto/atende quando chamado pelo nome) mas os comportamentos tendem a ser mais isolados.
3. Não responde aos convites do adulto (ignora; age como se ‘fosse surdo’) ou protesta diante das tentativas do adulto para engajá-la em brincadeiras (chora, grita, cobre os ouvidos, bate etc.).
9. Não se aplica (não houve iniciativas da parte do adulto).

Obs:

5. Imitação

1. Copia frequentemente gestos e/ou atividades iniciadas pelo adulto (cantar uma música, atividades de faz de conta).
2. Copia ocasionalmente gestos e/ou atividades iniciadas pelo adulto (cantar uma música, atividades de faz de conta).
3. Não copia gestos/atividades propostas pelo adulto.
9. Não se aplica (não houve iniciativas da parte do adulto).

Obs:

Expressões afetivas

6. Sorriso

1. Sorriso dirigido espontaneamente ao adulto (deve ser acompanhado por olhar, gesto ou verbalização para o adulto) ou em resposta ao sorriso do adulto; Sorriso adequado ao contexto social.
2. Direção do sorriso difusa, durante a maior parte do tempo; Sorriso sem motivo aparente (ou com motivo aparente, mas muito raro).
3. Não sorri.
9. Não se aplica.

Obs:

7. Gama de expressões afetivas identificáveis pelo observador:

1. Ampla gama de expressões faciais afetivas (alegria, tristeza, frustração, acanhamento, surpresa, medo).
- 2 Expressões afetivas restritas (ex: alegria ou raiva).
- 3 Expressões afetivas difusas e desorganizadas (Ex: chora/grita sem motivo aparente, não direcionado a alguém em particular).
9. Não se aplica.

Obs:

8. Reação à imagem no espelho (usar o teste da mancha no nariz para crianças que não se expressam oralmente)

1. Reconhece-se (olha-se no espelho e toca o próprio nariz; mostra-se envergonhada; faz “palhaçadas”).
2. Reage positivamente à imagem, mas há dúvidas sobre o reconhecimento no espelho (não toca a mancha, embora olhe ou sorria para a imagem)
3. Não apresenta reações diante da sua imagem refletida no espelho, principalmente as de ‘acanhamento’ ou apresenta reações incomuns ao esperado para a idade (bate, lambe a imagem, etc.).
9. Não se aplica.

Obs:

Linguagem:

Produção de palavras espontâneas (excluir ecolalia imediata/tardia – repetição de palavras/frases).

A - Assinalar a alternativa que melhor se aplica à criança

- mais de vinte diferentes palavras, durante a observação
- menos de vinte diferentes palavras durante a observação
- praticamente nenhuma palavra, ou no máximo, algumas vocalizações (sons) durante a observação

B - Se assinalada uma das duas primeiras do item A, marcar a(s) alternativa(s) que melhor se aplica(m) à criança

Tipo de Produção oral:

- uso de frases simples (no mínimo 2 palavras sendo uma delas um verbo – ex: toma suco)
- diz o próprio nome quando solicitado
- nomeia objetos
- combina adjetivo e substantivo (ex: carro grande)
- combina verbo + substantivo + adjetivo /advérbio
- combina duas palavras para expressar posse
- usa pronomes (este, esta, aquele, etc.)
- usa artigos
- usa sim e não para afirmação/negação respectivamente
- usa plural
- usa passado

- () usa futuro
- () usa frases complexas/elementos de ligação (ele foi...porque queria....)
- () uso da 3ª pessoa (ou nome) para referir-se a si próprio
- () uso da 1ª pessoa (Eu) para referir-se a si próprio
- () faz perguntas usando ‘o quê?’ ‘para quê?’ ‘por que?’ ‘quem?’ ‘onde?’
- () uso de palavras peculiares ou incomuns para a idade (ex: “inventadas” ou demasiadamente elaboradas)

9. Clareza:

1. Pronúncia compreendida pelo adulto (clara).
2. Pronúncia parcialmente compreendida pelo adulto.
3. Pronúncia não compreendida, pelo adulto, durante a maior parte do tempo.
9. Não se aplica (**se assinalada a terceira alternativa – item A**).

10. Qualidade

1. Entonação apropriada e variada (ex: perguntas, mudança no tom de voz quando imitando personagens ou fazendo perguntas); volume apropriado.
2. Problemas na entonação (fala monótona) e/ou alteração no volume (muito alto/muito baixo), porém ocasional.
3. Problemas na entonação (fala monótona) e/ou alteração no volume (muito alto/muito baixo) durante a maior parte do tempo.
9. Não se aplica (**se assinalada a terceira alternativa – item A**).

11. Habilidade ou tentativas de “conversar”

1. Emite sons ou fala como se fosse um “bate-papo” com o examinador, durante grande parte do tempo.
2. Emite sons ou fala apenas para expressar suas necessidades.
3. Não emite sons ou fala durante a maior parte do tempo; parece emitir sons ou falar para si mesmo.
9. Não se aplica.

12. Compreensão de palavras (através de gestos ou verbalizações)

1. Compreensão de instruções para executar uma variedade de ações; faz escolhas quando solicitado; responde verbalmente a questões de ‘como’ ‘por que’ ‘o que’ etc.
2. Compreensão restrita a instruções simples e em determinadas situações.
3. Compreensão difícil de ser avaliada (poucas respostas da criança).
9. Não se aplica (não houve solicitação do adulto).

13. Ecolalia/rituais verbais (somente para quem usa palavra-frase ou frases)

Repetições aparentemente sem função do que o adulto acabou de falar ou de trechos de desenhos animados (ecolalia imediata ou tardia) ou ainda, insistência para que o adulto fale algo, repetidamente (ritual verbal).

1. Repetições/rituais verbais ausentes.

2. Repete ocasionalmente a última palavra ou frase imediatamente ouvida como um 'eco' (ecolalia imediata); repete ocasionalmente frases/expressões conforme ouvida anteriormente (frases de personagens ou vinhetas de TV; comentários/advertência feita por outros - ex: não morda o seu pulso..... salgadinho de cebola, *hug...*)(ecolalia tardia); ocasionalmente faz o adulto repetir frases exatamente da mesma forma, exaustivamente (ritual verbal).

3. Mesmo que o item 2, porém de forma frequente ou fala/faz perguntas sobre um mesmo tópico exaustivamente (questionamento incessante).

9. Não se aplica.

Obs:

14. Comportamentos de Apego

Comportamentos de busca de contato e proximidade com pessoas específicas (em geral os pais) principalmente em momentos de medo, fadiga ou durante a exploração de um ambiente estranho. Geralmente surgem em situações de separação entre os pais e a criança (ex: quando o pai/mãe sai da sala) e no reencontro com eles.

1. Separa-se sem aparente preocupação, mas mostra interesse/satisfação no reencontro com o pai/mãe; resiste, protesta em separar-se dos mesmos (chora, faz birra enquanto agarra-se, aproxima-se fisicamente do pai/mãe), mas mostra satisfação no reencontro (sorri, brinca, conversa etc.).

2. Chora, faz birra na separação e não busca proximidade no reencontro (ignora ou resiste à aproximação do pai/mãe).

3. Separa-se sem demonstrar preocupação durante a separação ou satisfação durante o reencontro.

9. Não se aplica.

Obs:

ÁREA II – RELAÇÃO COM OS OBJETOS/BRINCADEIRA

15. Manipulação/exploração

A finalidade do contato da criança com os objetos/brinquedos é a exploração de suas propriedades.

Abrangência:

1. Manipula diferentes objetos/brinquedos.

2. Manipula poucos objetos/brinquedos (1/3 dos brinquedos disponíveis).

3. Manipulação ausente (ignora os brinquedos, locomove-se pela sala sem se deter nos brinquedos, embora possa abrir portas de armários e gavetas).

9. Não se aplica.

16. Formas de exploração (apenas se assinalado item 1 ou 2):

1. Predominantemente típica (ex: pega, bate, esfrega; coloca na boca), conforme o esperado para a idade.

2. Alterna formas típicas e atípicas.

3. Predominantemente atípicas (interesse pelo cheiro dos objetos ou apenas pelo movimento dos objetos -ex.: queda; interesse por partes de objetos e não pelo objeto inteiro; atividade repetitiva - alinhar, girar objetos, sem função aparente).

9. Não se aplica.

Obs:

17. Brincadeira Funcional

Manipulação de objetos não apenas com fins exploratórios, mas de acordo com suas funções.

1. Opera consistentemente objetos/brinquedos (aperta/gira botões, teclas, alavancas e cordões; abre/fecha tampas; coloca/retira objetos de um container; alinha/empilha/encaixa objetos com uma finalidade).

2. Opera ocasionalmente objetos/brinquedos (aperta/gira botões, teclas, alavancas e cordões; abre/fecha tampas; coloca/retira objetos de um container; alinha/empilha/encaixa objetos com uma finalidade).

3. Brincadeira funcional ausente (após tentativas do adulto).

9. Não se aplica.

Obs:

18. Brincadeira simbólica

Atividade na qual um objeto é utilizado para representar outro (um pedaço de madeira serve como espada; um bloco de madeira é usado como telefone), conhecida como brincadeira de faz-de-conta ou ainda representações de situações/papéis, mesmo sem o uso de objetos (fingir que é médico, professora etc.).

1. Brinquedo centrado no próprio corpo (faz de conta que toma líquidos de uma xícara, come com talheres, penteia-se, etc., fora do contexto de imitação das atividades do adulto); brinquedo transcende o próprio corpo, mas ainda centra-se em experiências domésticas (alimenta/penteia uma boneca, coloca-a para dormir); brinquedo transcende o próprio corpo e também as experiências domésticas (médico/enfermeira; professora; loja, etc.).

2. Alguma evidência de brinquedo simbólico, mas altamente estereotipado/repetitivo (insistência num mesmo tópico, de forma rígida) ou incomum para o esperado para a idade (Ex.: usa o estetoscópio no tapete).

3. Brinquedo simbólico ausente (mesmo após tentativas do adulto).

9. Não se aplica.

19. Sequência de tópicos na brincadeira simbólica (apenas se assinalado item 1 ou 2):

1. Sequência estruturada com evolução natural, ocorrendo início, meio e fim, embora nem sempre em ordem linear (ex.: doutor examina o paciente, chama ambulância, opera o paciente); brinquedo flui de forma associativa e espontânea.

2. Episódios relativamente isolados, mas com certa associação, embora não tão elaborado para ser classificado no item 1.

3. Sequência difícil de ser identificada; episódios sem conexão entre si.

9. Não se aplica.

20. Qualidade representacional: (apenas se assinalado item 1 ou 2):

1. Uso de um objeto para representar outro (substitutivos; ex: um cubo de madeira para representar um carrinho) ou brincadeira inteiramente baseada na imaginação, sem objetos).
2. Uso de objetos semelhantes ao real (ex: miniaturas) e apenas ocasionalmente o uso de objetos substitutivos.
3. Somente uso de objetos semelhantes ao real (miniatura de xícara para fingir que toma café, etc.).
9. Não se aplica.

Obs:

21. Atividade gráfica

1. Representação de pessoas (mesmo que na forma de “palito”,) animais, objetos, natureza.
2. Garatujas.
3. Ausente (após tentativas do adulto).
9. Não se aplica.

22. Qualidade da representação (apenas se assinalado 1 ou 2 no item anterior):

1. Representação espontânea, variada e criativa.
2. Representação espontânea, mas pouco criativa.
3. Representação estereotipada (insistência em um mesmo tópico com resistência à mudança/interrupção da atividade).
9. Não se aplica.

Obs:

ÁREA III - COMPORTAMENTO ESTEREOTIPADO/AUTO-LESIVO**23. Movimentos repetitivos das mãos**

Movimentos rápidos e voluntários dos dedos e mãos, de forma repetitiva e aparentemente não-funcional, que ocorrem geralmente dentro do campo visual da criança ou na linha média do corpo (retorcer e/ou tremular os dedos; movimentar as duas ou uma das mãos de uma lado para outro; esfregar, torcer/apertar as mãos).

1. Movimentos repetitivos ausentes.
2. Movimentos são ocasionais ou frequentes, mas sempre de baixa intensidade (pode ser facilmente distraído para outro estímulo).
3. Movimentos são frequentes e intensos (ignora ou resiste- agita-se/chora/grita)- às tentativas do adulto de interromper a atividade.
9. Não se aplica.

24. Movimentos repetitivos do corpo

Rodopiar; pular para cima e para baixo; balanço (parado ou andando; *flapping* (agitar os braços para cima e para baixo); caminhar na ponta dos pés/calcanhar.

1. Movimentos repetitivos ausentes.
2. Movimentos são ocasionais ou frequentes, mas sempre de baixa intensidade (a criança pode ser facilmente distraída).
3. Movimentos são frequentes e intensos (ignora ou resiste – agita-se/chora/grita- às tentativas do adulto de interromper os comportamentos autolesivos).
9. Não se aplica.

Obs:

25. Auto-lesão

Comportamentos potencialmente lesivos, direcionados a si mesmo (ex: morder a mão/braço; bater a cabeça em superfícies duras; arrancar cabelos; bater em si próprio com ou sem objetos.

1. Comportamentos autolesivos ausentes.
2. Comportamentos autolesivos ocasionais e pouco intensos.
3. Comportamentos autolesivos frequentes, mas pouco intensos, ou o contrário.
9. Não se aplica.

26. Reação às tentativas do adulto de interromper comportamentos de auto-lesão (apenas se 2 ou 3 no item anterior)

1. Atenção facilmente desviada para outro estímulo.
2. Atenção inicialmente difícil de ser desviada, mas a criança acaba sendo distraída.
3. Ignora ou resiste (chora/grita/agita-se) persistentemente às tentativas do adulto de interromper os comportamentos autolesivos.
9. Não se aplica.

Obs:

FOLHA DE RESPOSTAS

Nome:
 Data de nascimento:
 Examinador:

Idade:
 Data da Observação:

Faça um X na coluna correspondente:

Item	1	2	3	9
1 Saudação				
2 Atenção comp.				
3 Assistência				
4 Resp. social				
5 Imitação				
6 Sorriso				
7 Gama exp				
8 Rec. Espelho				
9 Ling clareza				
10 Ling qual.				
11 Ling conversa				
12 Ling. comp.				
13 Ecolalia				
14 Apego				
15 Manipulação				
16 Formas exp				
17 Brinc func.				
18 Brinc. Simb.				
19 Seq tópicos				
20 Qual rep.				
21 Rep Graf				
22 Qual rep.				
23 M mãos				
24 M corpo				
25 Autolesão				
26 Reação int.				

Linguagem: () + de 20 () – 20 Listar: tipo de produção

Anexo E

Protocolo de Observação dos Episódios Interativos das Atividades Lúdicas

COMPORTAMENTOS DA PROFESSORA

MEDIAÇÃO: São cinco comportamentos básicos de uma mediação de qualidade, denominados critérios mediacionais. São caracterizados a partir de sua intencionalidade. São eles:

- 1) Focalização (Foc):** inclui todas as tentativas do mediador para assegurar que a criança focalize a atenção em algo que está ao redor dela. Deve estar clara a indicação da intencionalidade do adulto para mediar e a reciprocidade da criança, a qual é expressa pelas suas respostas verbais ou não verbais ao comportamento do adulto.

- 2) Expansão (Ex):** está presente quando o “educador” tenta ampliar a compreensão da criança daquilo que está à frente dela, por meio da explicação e da comparação, adicionando novas experiências, além das necessárias para o momento.

- 3) Afetividade ou mediação do significado (Af):** refere-se a toda energia emocional utilizada pelo adulto durante a interação com a criança, levando-a a compreender o significado de objetos, pessoas, relações e eventos ambientais.

- 4) Encorajamento (Enc):** observado quando os adultos expressam satisfação com o comportamento das crianças e explicam o porquê de estarem satisfeitos, estimulando o autocontrole, além de ampliarem a disponibilidade para a exploração ativa do novo.

- 5) Regulação do comportamento (RC):** identificado quando o adulto ajuda a criança a planejar antes de agir, levando-a a se conscientizar da adequação do “pensar” antes da ação, de modo que possa planejar os passos do seu comportamento para atingir um objetivo.

SUBCATEGORIA: ESTRATÉGIAS DO EDUCADOR

COMPORTAMENTO VERBAL DA EDUCADORA:

Perguntas: Comportamento verbal da educadora com o intuito de questionar a criança a respeito de seu estado mental/emocional, suas intenções, comportamentos, sua percepção sobre os objetos, acontecimentos e demais interferências do ambiente.

- 1. Faz perguntas sobre o brinquedo/objeto/evento:** A educadora questiona a criança sobre os objetos ou situações com os quais esteja envolvida naquele momento (Ex: Tu fostes na piscina de bolinhas? Tu sabes o que é isso aqui? Tu estás brincando no cavalinho?)
- 2. Faz perguntas sobre o brinquedo/objeto/evento dando noções de posse:** A educadora questiona a criança sobre os objetos, partes do corpo ou situações dando ênfase à noção de posse sobre algo (Ex: este brinquedo é da S? De quem é esta mão? Cadê o nariz do L)
- 3. Faz perguntas sobre o que a criança fez/quer (intenção):** A educadora questiona a criança sobre suas intenções (Ex: Tu queres tua agenda? Queres descer daí?)
- 4. Faz perguntas sobre as atitudes/reações/sensações/estado físico da criança:** A educadora questiona a criança sobre seu comportamento, suas experiências sensoriais, estado físico e reações naquele momento (Ex: quem é que ta cocô? Tu estás com calor? O que tu estás fazendo? Tu ficou brabo?)
- 5. Faz convite em forma de pergunta:** A educadora questiona a criança se esta deseja realizar alguma atividade junto com ela (Ex: Vamos trocar a fralda? Queres lavar as mãos?)

OBS: Não serão classificados nesta categoria (perguntas) questionamentos feitos para enfatizar aquilo que foi dito pela professora. (Ex: Não pode mexer aí, certo? = comando)

Comentários: Expressões, exclamações e comentários da educadora sobre emoções, comportamentos e estado físico das crianças; identificações de objetos,

eventos e pessoas; descrição de ações e características de objetos, de pessoas e/ou do ambiente.

6. **Faz comentários sobre a atitude/reações/sensações/estado físico da criança** (comportamental/sensorial): A educadora faz comentários para a criança sobre seu comportamento, suas reações ou estado físico (Ex: tem alguém aqui que está todo xixi. Tu debes estar com muito calor com esta roupa)
7. **Faz comentários sobre o brinquedo/objeto/evento:** A educadora faz comentários com a criança sobre as características dos objetos ou situações com os quais esteja envolvida naquele momento. (Ex: o carrinho é amarelo.)
8. **Faz comentários sobre o brinquedo/objeto/evento dando noções de posse:** A educadora faz comentários com a criança sobre a propriedade dos objetos ou eventos (Ex: olha só, a mão do L. Esta agenda é do R. O guarda-chuva é da Eva)
9. **Faz comentário sobre o que está fazendo/ vai fazer/sentimentos/sentimentos/attitudes** A educadora conversa com a criança acerca de suas próprias atitudes. (Ex: ta, já vou pegar um brinquedo para ti. Eu estou trocando as tuas fraldas. Assim a profe não gosta!)

Comandos: A educadora dá ordens, sugestões, convites ou indicações para que a criança execute ou deixe de executar comportamentos/attitudes individuais ou em grupo.

10. **Dá comando:** A educadora dá ordens indicando comportamentos para a criança (Ex: Deixa eu ver o outro pé. Mostra o brinquedo para mim. Traz aqui a tua meia. Me ajuda aqui.)
11. **Repreende/reprova o comportamento da criança:** A educadora faz críticas ao comportamento da criança (Ex: A gente não bate nos amigos. Não é assim que se faz)
12. **Comando convite/chamado:** A educadora dá um comando chamando a criança para perto de si ou convidando para brincar. (Ex: vem, vamos brincar)

aqui agora. Vem aqui perto da prof. Vamos brincar então. Vem cá que eu te ajudo. Vamos deitar um pouquinho. Deixa eu ver se machucou.)

Outros comportamentos verbais:

- 13. Conforta verbalmente:** A educadora conversa com a criança com o intuito de tranquilizá-la, acalmá-la. (Ex: Pronto, pronto, pronto, calma, está tudo bem! Não precisa chorar assim.)
- 14. Chama a criança pelo nome:** A educadora pronuncia o nome da criança ou a chama pelo nome. (Ex: S. agora é a vez do R. brincar! L., vem ate aqui.)
- 15. Nomeia brinquedo/objeto/partes do corpo:** A educadora conversa com a criança citando o nome dos brinquedos e/ou objetos do ambiente que o circunda. (Ex: Isto é uma agenda. Meia, é, essa é uma meia)
- 16. Canta:** A educadora canta para a criança músicas infantis, com intuito pedagógico ou combinações de rotina. (Ex: “*Meu lanchinho. Meu lanchinho, vou comer, vou comer, pra ficar fortinho e crescer*”. “*Um elefante incomoda muita gente, dois elefantes incomodam muito mais*”)
- 17. Imita a criança:** A educadora reproduz comportamentos ou vocalizações da criança. (Ex: Ai, ai, ai, que susto!)
- 18. Dá justificativa em relação à proibição/atitudes/atos de higiene:** A educadora explica para a criança o motivo da proibição. (Ex: Não bate com o pianinho no chão senão pode quebrar. Não faz assim no amigo por que machuca.)

COMPORTAMENTO NÃO VERBAL DA EDUCADORA:

Contato físico: Experiências que envolvem contato físico entre a criança e a educadora.

- 1. Contato face a face/ busca o olhar da criança:** A educadora busca contato ocular com o aluno.

2. **Conforta fisicamente, com ou sem vocalizações:** A educadora acolhe a criança fisicamente dando colo, beijos, carinho, abraço, etc. Tal comportamento pode estar acompanhado de algum comentário, canção ou demais vocalizações.
3. **Contém fisicamente:** Segura a criança ou algo que ela tenha nas mãos evitando acidentes ou conflitos.
4. **Presta assistência:** A educadora ajuda a criança a sentar, levantar, limpar o nariz, troca a fralda, alcança um brinquedo, etc.
5. **Bater palmas:** A educadora bate as palmas da mão, uma contra a outra, como forma de aprovar alguma ação da criança.
6. **Tocar na criança:** A educadora toca no ombro ou em outra parte do corpo da criança para que tenha a sua atenção.

Relação com Objetos: Experiências entre a criança e a educadora que envolva a relação com objetos do ambiente.

7. **Mostra/oferece/aciona brinquedo:** A educadora coloca brinquedos no campo visual dos alunos, ao alcance das mãos da criança ou põe brinquedos em funcionamento (cordas, teclas, rodas).
8. **Posiciona a criança no brinquedo:** A educadora posiciona a criança em um brinquedo ou equipamento (ex.: coloca a criança no balanço ou gangorra).
9. **Atua como modelo na brincadeira:** A educadora brinca, colocando-se como modelo de atuação.

Ausência de interação: Eventos nos quais a educadora não interage com a criança em foco na observação.

10. **Não percebe/ ignora:** A educadora não percebe ou ignora certas atitudes do (s) aluno (s).
11. **Mantém-se envolvida com outro (s) aluno(s):** A educadora pode perceber ou não a demanda da criança, mas não atende (tanto de forma verbal como não verbal) porque está envolvida com outro aluno.

COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA-FOCO

TIPO DE BRINCADEIRA

1) Exercícios elementares: De acordo com Elkonin (1998) os exercícios elementares são as manipulações primárias que a criança executa com os objetos, operando com os mesmos de forma a explorá-los primitivamente. Compõem os exercícios elementares, cronologicamente, a exploração sensorial, as ações reiterativas e concatenadas, e contemplação ativa do objeto.

Exploração sensorial: a criança entra em contato com os objetos, desenvolvendo seus aparelhos sensoriais (visão, gustação, olfato, tato, audição).

Exploração sensorial gustativa: leva objetos a boca

Exploração sensorial manual: passa a mão nos objetos, explorando a textura dos mesmos;

Exploração sensorial auditiva: bate os brinquedos uns contra os outros e contra outros objetos (mesa, cadeira, etc.) para produzir sons com os mesmos. Diferencia-se do uso de brinquedo com funções sonoras.

Exploração sensorial corpórea: a uma exploração realizada utilizando o corpo como um todo, tendo contato com o objeto com diferentes partes do corpo.

Ações reiterativas e concatenadas: a criança realiza diversas ações com objetos, repetidas vezes e de forma encadeada (bate, balança, passa de uma mão para outra, atira, etc.).

Ação de arremessar: atira objetos para os lados, para cima;

Ação de golpear: Bate os brinquedos uns contra os outros e contra outros objetos;

Movimento entre as mãos: Segura mais de um brinquedo simultaneamente e os movimenta, trocando-os de lugar;

Ação de oscilação: Pega brinquedos/objetos e os balança, faz movimentos repetidos de oscilação;

Ação de empilhar/enfileirar: Empilha, enfileira ou amontoa objetos;

Movimento físico: são aquelas brincadeiras que envolvem movimentos físicos amplos como também coordenação motora, como, por exemplo, pular amarelinha, pular corda, girar bambolê, escorregar, etc.

Acoplagem: encaixa peças que juntas formam um todo, uma figura preestabelecida estruturalmente, ou seja, quebra-cabeças em geral.

Contemplação ativa do objeto: a criança manipula ao mesmo tempo em que contempla o objeto.

Coordenação visomotora: Leva alguns objetos à altura dos olhos, examinando-os.

2) Premissas do jogo protagonizado: Segundo Elkonin (1998) jogo protagonizado é a representação lúdica das atividades dos adultos através das ações com objetos e do jogo de papéis nas condições de uma situação imaginária. As ações com os objetos caracterizam o aparecimento das premissas do jogo protagonizado.

Ações com os objetos: a criança aprende com os adultos os modos sociais de utilização dos objetos.

Ações simples com objetos: está presente a ação com objetos de acordo com os modos sociais de utilizá-los, que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados.

Ações combinada com objetos: Realiza ações nas quais há indícios de interação entre os objetos.

Transferência da ação com o objeto: ocorre a transferência da ação com um objeto, aprendido em uma condição para outras condições. Ex.: A criança aprende a pentear com um pente de verdade a própria cabeça e passa em seguida a pentear a boneca.

Objeto substitutivo: separa-se o objeto do esquema de atuação inicial, a ação é executada por um objeto que substitui o objeto original. Ex.: Pentear, não com um pente, mas com uma régua de madeira.

Concatenação de ações: complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais.

3) Jogo protagonizado: a criança desempenhado um papel durante a brincadeira. O papel que ela representa torna-se, durante o jogo, a referência do seu comportamento, torna-se o modelo, para a criança, das ações e relações (significados sociais) que ela deverá desempenhar. Ex.: desempenha o papel de médico ou professor.

4) Outras modalidades de atividade lúdica: atividades que não foram classificadas dentro do modelo de brincadeira proposto por Elkonin. No entanto, têm inerente um caráter lúdico e estão presentes no contexto escolar. Nessa modalidade foram incluídas atividades gráficas.

Atividades gráficas: envolvem atividades como desenhos e pinturas.

TIPO DE BRINQUEDO:

Equipamentos: aqueles tradicionalmente presentes em pátios e praças: balanço, escorregador, barras, gira-gira, etc.

Areia: incluindo também terra, pedrinhas, pauzinhos, etc.

Cantinhos: são aqueles espaços restritos onde as crianças buscam estar sós ou com seus companheiros preferidos. Por exemplo: abrigos na vegetação, buracos oriundos de construções, etc.

Elevações: envolvem as rampas, escadas, bancos, muros e todos aqueles objetos que permitem que as crianças os utilizem para subir ou escalar (excetuando-se o escorregador).

Corpo: envolve a utilização do próprio corpo para brincar: correr, pular, cantar, conversar, lutar, etc.

Sucata: materiais e produtos descartados que sejam passíveis de servirem na produção ou uso como brinquedo. Ex: copos de iogurte; embalagens de papelão.

Miniaturas: brinquedos/objetos que fazem referência a objetos reais, mas em escala reduzida. Ex.: talheres; panelas; animais em miniatura.

Brinquedos sonoros: objetos/brinquedos e instrumentos musicais que produzem sons.

Modelagem: objetos cuja principal função serve ao propósito de modelar. Ex.: massa de modelar e argila.

Materiais gráficos: objetos que sirvam para a produção gráfica, como lápis, giz de cera e canetas hidrocolor.

Jogos de acoplagem: jogos que permitem a acoplagem, como montagem, modelagem, recorte/colagem e quebra-cabeça.

Brinquedos/jogos de observação: jogo com figuras/imagens. Ex.: dominós, jogos de memória.

Brinquedos motores: brinquedos para atividades físicas. A criança precisa estar manipulando ou interagindo de qualquer forma com quaisquer uns dos seguintes brinquedos: bambolê, balões, corda, piões, bola, peteca, balões de ar.

Anexo F

Documento de Autorização Institucional

Através do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa em Transtornos do Desenvolvimento (NIEPED) estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar a influência da mediação do educador na complexidade da brincadeira apresentada por crianças com autismo em contexto de inclusão na Educação Infantil.

Para isso, será necessário filmar as brincadeiras e as interações sociais da criança com seus colegas e educadora nas atividades rotineiras, durante 6 meses, tanto na sala de aula quanto no pátio. Essas filmagens deverão ocorrer com uma frequência quinzenal, em diferentes dias da semana e horário escolar, com duração de 2 horas e combinadas com a Instituição.

A participação nesse estudo é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem qualquer tipo de prejuízo ou penalização. A qualquer momento, tanto os participantes quanto a instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade da identidade dos participantes, preservando a identidade dos participantes, bem como da instituição envolvida.

Conforme a resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, os procedimentos deste estudo representarão risco mínimo aos participantes, uma vez que não estarão sujeitos a atividades invasivas ou privativas de benefícios. No entanto, nos casos que se julgue ter sido gerado, eventualmente, algum tipo de dano ou ansiedade, além de uma intervenção imediata, esses serão encaminhados, quando necessário, para atendimento psicoterápico na Clínica de Psicologia da UFRGS. Além disso, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Psicologia (CEP) do Instituto de Psicologia da UFRGS, garantindo, assim, as exigências éticas. O Comitê poderá ser contatado pelo telefone (51) 3308-5066 ou pelo endereço eletrônico cep-psico@ufrgs.br e está situado na Rua Ramiro Barcellos, número 2600. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em 07/01/2010. Toda e qualquer informação sobre os

participantes deste estudo serão confidenciais e compartilhadas somente com os pesquisadores envolvidos no projeto. Em nenhum momento da apresentação pública dos dados, os participantes ou instituição serão identificados.

Assim que a coleta de dados for concluída e analisada, os resultados serão fornecidos conjuntamente à escola e aos educadores participantes. Os dados coletados serão arquivados por 5 anos, no Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 110, a fim de fazerem parte de um banco de dados do NIEPED, que investiga o tema da Inclusão e Autismo e, posteriormente, destruídos (incinerados).

Através deste trabalho, esperamos contribuir para subsidiar programas de orientação às escolas quanto à inclusão escolar de crianças com autismo. Colocamo-nos à disposição para contribuir com a Instituição, bem como através do retorno dos resultados de pesquisa obtidos. Informações adicionais podem ser obtidas com as pesquisadoras pelos telefones (51)3308-5449 ou (51)8417-0292. Este projeto é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Cleonice Alves Bosa, do Instituto de Psicologia da UFRGS, juntamente com a psicóloga Maúcha Sifuentes dos Santos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS.

Atenciosamente,

Cleonice Alves Bosa
Maúcha Sifuentes dos Santos
Instituto de Psicologia – UFRGS
Ramiro Barcelos, 2600.

Concordo que as educadoras que trabalham nesta instituição participem do presente estudo. Informo que estou ciente dos objetivos deste estudo, assim como da confidencialidade acerca das informações prestadas. Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados

com esta pesquisa. Entendo, também, que serei livre para retirar o consentimento a qualquer momento sem que isso acarrete em prejuízo de qualquer ordem. Autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização das informações obtidas, desde que garantido o anonimato da Instituição e profissionais participantes.

Data ____ / ____ / ____

Instituição: _____

Nome e Assinatura do Responsável Instituição

Assinatura da Pesquisadora

Anexo G

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Educadora)

Através do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa em Transtorno do Desenvolvimento (NIEPED) estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar a influência da mediação do educador na complexidade da brincadeira apresentada por crianças com autismo em contexto de inclusão na Educação Infantil.

Para isso, será necessário filmar as brincadeiras e as interações sociais da criança com seus colegas e educadora, nas atividades de rotina, tanto na sala de aula quanto no pátio, durante 6 meses. Essas filmagens deverão ocorrer com uma frequência quinzenal, em diferentes dias da semana e horário escolar, com duração de 2 horas. A agenda será previamente elaborada com a Instituição.

A participação nesse estudo é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa. A qualquer momento, tanto os participantes quanto a instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, bem como da instituição envolvida.

Conforme a resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, os procedimentos deste estudo representarão risco mínimo aos participantes, uma vez que não estarão sujeitos a atividades invasivas ou privativas de benefícios. No entanto, nos casos que se julgue ter sido gerado, eventualmente, algum tipo de dano ou ansiedade, além de uma intervenção imediata, esses serão encaminhados, quando necessário, para atendimento psicoterápico na Clínica de Psicologia da UFRGS. Além disso, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Psicologia (CEP) do Instituto de Psicologia da UFRGS, garantindo, assim, as exigências éticas. O Comitê poderá ser contatado pelo telefone (51) 3308-5066 ou pelo endereço eletrônico cep-psico@ufrgs.br e está situado na Rua Ramiro Barcellos, número 2600. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em 07/01/2010. Toda e qualquer informação sobre os

participantes deste estudo serão confidenciais e compartilhadas somente com os pesquisadores envolvidos no projeto. Em nenhum momento da apresentação pública dos dados, os participantes serão identificados.

Assim que a coleta de dados for concluída e analisada, os resultados serão fornecidos conjuntamente à escola e aos educadores participantes. Os dados coletados serão arquivados por 5 anos, no Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 110, a fim de fazerem parte de um banco de dados do NIEPED, que investiga o tema da Inclusão e Autismo e, posteriormente, destruídos (incinerados).

Através deste trabalho, esperamos contribuir para subsidiar programas de orientação às escolas quanto à inclusão escolar de crianças com autismo. Colocamo-nos à disposição para contribuir com a Instituição, bem como através do retorno dos resultados de pesquisa obtidos. Informações adicionais podem ser obtidas com as pesquisadoras pelos telefones (51)3308-5449 ou (51) 8417-0292. Este projeto é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Cleonice Alves Bosa, do Instituto de Psicologia da UFRGS, juntamente com a psicóloga Maúcha Sifuentes dos Santos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS.

Atenciosamente,

Cleonice Alves Bosa

Maúcha Sifuentes dos Santos

Instituto de Psicologia – UFRGS

Ramiro Barcelos, 2600.

Concordo em participar deste projeto e informo que estou ciente dos objetivos deste estudo, assim como da confidencialidade acerca das informações prestadas. Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo, também, que serei livre para retirar-me do projeto a qualquer momento sem que isso acarrete em prejuízo de qualquer ordem. Concordo em participar do presente estudo, bem como autorizo, para

fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização de anotações e gravações realizadas, desde que garantida a confidencialidade e o anonimato da minha identidade.

Data: ___/___/___

Assinatura da Educadora: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Anexo H

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais ou Responsáveis pela Criança Foco)

Através do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa em Transtornos do Desenvolvimento (NIEPED) pretendemos realizar uma pesquisa que busca investigar a influência da mediação do educador na complexidade da brincadeira apresentada por crianças com autismo em contexto de inclusão na Educação Infantil.

Para isso, será necessário filmar as brincadeiras e as interações sociais da criança com seus colegas e a professora, tanto na sala de aula quanto no pátio, ao longo de 6 meses. Essas filmagens deverão ocorrer com uma frequência quinzenal, em diferentes dias da semana e horário escolar, durante 2 horas. Os horários deverão ser agendados previamente com a Instituição.

Toda e qualquer informação sobre os participantes deste estudo serão confidenciais e compartilhadas somente com os pesquisadores envolvidos no projeto. Em nenhum momento da apresentação pública dos dados, os participantes serão identificados. Além disso, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Psicologia (CEP) do Instituto de Psicologia da UFRGS, garantindo as exigências éticas. O Comitê poderá ser contatado pelo telefone (51) 3308-5066 ou pelo endereço eletrônico cep-psico@ufrgs.br e está situado na Rua Ramiro Barcellos, número 2600. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em 07/01/2010.

Conforme a resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, os procedimentos deste estudo representarão risco mínimo aos participantes, uma vez que não estarão sujeitos a atividades invasivas ou privativas de benefícios. As crianças serão observadas em situações naturais e atividades rotineiras da escola. No entanto, nos casos que se julgue ter sido gerado, eventualmente, algum tipo de dano ou ansiedade, além de uma intervenção imediata, esses serão encaminhados, quando necessário, para atendimento psicoterápico na Clínica de Psicologia da UFRGS.

Assim que os dados forem analisados e o estudo concluído, os resultados serão fornecidos conjuntamente à escola e aos pais ou responsáveis dos participantes

desta pesquisa. Os dados coletados serão arquivados por 5 anos, no Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 110, a fim de fazerem parte de um banco de dados do NIEPED, que investiga o tema da Inclusão e Autismo e, posteriormente, destruídos (incinerados).

Através deste trabalho, esperamos contribuir para subsidiar programas de orientação às escolas quanto à inclusão escolar de crianças com autismo. Colocamo-nos à disposição para contribuir com a Instituição, bem como através do retorno dos resultados de pesquisa obtidos. Informações adicionais podem ser obtidas com as pesquisadoras pelos telefones (51)3308-5449 ou (51)8417-0292. Este projeto é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Cleonice Alves Bosa, do Instituto de Psicologia da UFRGS, juntamente com a psicóloga Maúcha Sifuentes dos Santos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS.

Atenciosamente,

Cleonice Alves Bosa

Maúcha Sifuentes dos Santos

Instituto de Psicologia – UFRGS

Ramiro Barcelos, 2600.

Concordo com a filmagem da brincadeira e interação social de meu filho na escola, a serem efetuadas ao longo de 6 meses, com uma frequência quinzenal. Informo que estou ciente da proposta deste estudo, assim como da confidencialidade acerca das informações obtidas a respeito da minha família. Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo, também, que serei livre para retirar a autorização para que meu filho(a) participe do projeto a qualquer momento sem que isso acarrete em prejuízo de qualquer ordem. E autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização de anotações e gravações realizadas, desde que garantida a confidencialidade da identidade de meu filho e de minha família. Em caso de eventuais desconfortos trazidos pela participação nesta pesquisa, quando caracterizada a necessidade de atendimento psicológico, tenho clareza de que o

pesquisador responsabilizar-se-á por encaminhamento para um serviço de atendimento psicológico gratuito. Concordo com a participação do meu filho no presente estudo, bem como autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização de anotações e gravações realizadas, desde que garantida a confidencialidade da identidade de meu filho e de minha família.

Data: ___/___/___

Assinatura dos pais ou responsáveis: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Anexo I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Demais crianças)

Através do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa em Transtorno do Desenvolvimento (NIEPED) estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar a influência da mediação do educador na complexidade da brincadeira apresentada por crianças com autismo em contexto de inclusão na Educação Infantil. Para isso, será necessário filmar as brincadeiras e as interações sociais da criança com seus colegas e educadora, tanto na sala de aula quanto no pátio, durante 6 meses. Essas filmagens deverão ocorrer com uma frequência quinzenal, em diferentes dias da semana e horário escolar. Os horários deverão ser previamente agendados com a Instituição.

A participação desse estudo é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa. Conforme a resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, os procedimentos deste estudo representarão risco mínimo aos participantes, uma vez que não estarão sujeitos a atividades invasivas ou privativas de benefícios. As crianças serão observadas e filmadas em situações naturais e atividades rotineiras da escola. No entanto, nos casos que se julgue ter sido gerado, eventualmente, algum tipo de dano ou ansiedade, além de uma intervenção imediata, esses serão encaminhados, quando necessário, para atendimento psicoterápico na Clínica de Psicologia da UFRGS.

Além disso, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Psicologia (CEP) do Instituto de Psicologia da UFRGS, garantindo, assim, as exigências éticas. O CEP pode ser contatado através do Tel./Fax (051) 3308-5441 ou diretamente no Instituto de Psicologia na Rua Ramiro Barcelos, 2600. O projeto foi aprovado pelo Comitê em 07/01/2010. Toda e quaisquer informações sobre a criança, seus familiares e colegas serão confidenciais e compartilhadas somente com os pesquisadores envolvidos no projeto. Em nenhum momento da apresentação pública dos dados, os participantes serão identificados.

Assim que os dados forem analisados e o estudo concluído, os resultados serão fornecidos conjuntamente à escola e aos pais ou responsáveis dos participantes

desta pesquisa. Os dados coletados serão arquivados por 5 anos, no Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 110, a fim de fazerem parte de um banco de dados do NIEPED, que investiga o tema da Inclusão e Autismo e, posteriormente, destruídos (incinerados).

Através deste trabalho, esperamos contribuir para subsidiar programas de orientação às escolas quanto à inclusão escolar de crianças com autismo. Colocamo-nos à disposição para contribuir com a Instituição, bem como através do retorno dos resultados de pesquisa obtidos. Informações adicionais podem ser obtidas com as pesquisadoras pelos telefones (51)3308-5449 ou (51)8417-0292. Este projeto é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Cleonice Alves Bosa, do Instituto de Psicologia da UFRGS, juntamente com a psicóloga Maúcha Sifuentes dos Santos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS.

Atenciosamente,

Cleonice Alves Bosa

Maúcha Sifuentes dos Santos

Instituto de Psicologia – UFRGS

Ramiro Barcelos, 2600.

Concordo em participar deste projeto e informo que estou ciente dos objetivos deste estudo, assim como da confidencialidade acerca das informações prestadas. Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo, também, que serei livre para retirar a autorização para que meu filho(a) participe do projeto a qualquer momento sem que isso acarrete em prejuízo de qualquer ordem. Em caso de eventuais desconfortos trazidos pela participação de meu filho(a) nesta pesquisa, tenho clareza de que serão tomadas as medidas necessárias para garantia da tranquilidade da criança. Concordo que meu filho participe do presente estudo, bem como autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização de anotações e gravações

realizadas, desde que garantida a confidencialidade e o anonimato de meu filho (a) e de minha família.

Data: ___/___/___

Assinatura dos Pais ou Responsáveis:

Assinatura da Pesquisadora: _____

Anexo J

Esquema do Sorteio das Observações para Análise

Tabela 1. *Esquema do Sorteio das Observações para Análise*

Bloco	Caso 1	Caso 2
A	2ª Sessão	1ª Sessão*
	3ª Sessão	2ª Sessão
	4ª Sessão*	3ª Sessão
B	5ª Sessão*	4ª Sessão
	6ª Sessão	5ª Sessão
	7ª Sessão	6ª Sessão*
C	8ª Sessão *	7ª Sessão
	9ª Sessão	8ª Sessão *
	11ª Sessão	9ª Sessão

* Sessões sorteadas para serem analisadas.

Anexo K

Considerações éticas sobre o estudo

Os princípios éticos concernentes a pesquisas buscam garantir a proteção dos direitos, bem-estar e dignidade dos participantes. Nesse sentido, a Resolução CNS 196/96 do Conselho Nacional de Saúde estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Especificamente, o Conselho Federal de Psicologia por meio da resolução 016/2000 normatiza o estudo com seres humanos no âmbito da pesquisa psicológica. Considerando-se a importância de tais resoluções e dos aspectos éticos envolvidos na produção de conhecimento científico, o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia desta Universidade, sendo aprovado sob o número 2009056.

Conforme a resolução nº 016/2000, do Conselho Federal de Psicologia, os procedimentos da investigação do presente estudo representaram risco mínimo aos participantes, uma vez que eles não estavam sujeitos a atividades invasivas ou privativas de benefício. Ainda, a aplicação dos instrumentos foi realizada por um profissional psicólogo, sendo que nos casos que se julgasse ter sido gerado, eventualmente, algum tipo de dano ou ansiedade, além de uma intervenção imediata, esses seriam encaminhados, quando necessário, para atendimento psicoterápico na Clínica de Psicologia da UFRGS.

Além disso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi empregado a fim de informar aos participantes ou a seus responsáveis legais os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como garantir sigilo e confidencialidade dos participantes, respeitando a resolução número 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Com isso, buscou-se a produção de conhecimentos que possam contribuir para o campo teórico e prático da Psicologia, e, especialmente, que possibilitem um retorno das informações coletadas para a melhoria da qualidade de vida da população investigada, educador, criança e seus familiares.

Foram utilizados os procedimentos éticos descritos em Höher-Camargo (2007) com relação a colegas cujos pais não permitam a participação no estudo. No

estudo de Höher-Camargo (2007) foram tomadas as providências éticas cabíveis em relação à forma de abordagem das crianças, pois como foi investigado o “sujeito foco” em interação com seus colegas, por questões éticas foram desenvolvidos, juntamente com a professora, procedimentos sobre formas de abordar os objetivos do estudo com todas as crianças. Além disso, foram planejadas formas de atividades alternativas para as crianças que não quisessem ou não tivessem permissão dos pais para participar do estudo.

Anexo L

Carta de Aprovação do Comitê de Ética



Instituto de Psicologia

Rua Ramiro Barcelos, 2600 CEP 90035-003 Porto Alegre RS Tel. /Fax (051) 3316-5066

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

REGISTRO NUMERO: 25000.089325/2006-58

PIROTOCOLO DE PESQUISA Nº 2009056

Título do Projeto:

O papel da educadora no desenvolvimento da brincadeira de pré-escolares com autismo no contexto de inclusão: um estudo de caso longitudinal

Pesquisador(es):

Cleonice Alves Bosa
Miaúcha Sifuentes dos Santos

O projeto atende aos requisitos necessários. Está **aprovado** pelo CEP-Psicologia por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução nº196/96 e complementares do CONEP e Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Eventos adversos e eventuais ementas ou modificações no protocolo de pesquisa devem ser comunicadas a este Comitê. Devem também ser apresentados anualmente relatórios ao Comitê, inicialmente em 70/10/2010, bem como ao término do estudo.

Aprovado, em 07/10/2010.

E.T. 07/10/2010.

[Assinatura]
Comitê de Ética em Pesquisa
Registro 25000.089325/2006-58
Instituto de Psicologia - UFRGS

[Assinatura]
Comitê de Ética em Pesquisa
Registro 25000.089325/2006-58
Instituto de Psicologia - UFRGS

[Assinatura]
Revisado em: 22/03/2010
Miaúcha Sifuentes dos Santos

Anexo M

Matriz de episódios analisados

Caso 1		Caso 2	
Sessão 4	<i>Episódio 1: Dominó</i> <i>Episódio 2: O gira-gira (1)</i> <i>Episódio 3: A bola</i> <i>Episódio 4: O gira-gira</i> <i>Episódio 5: A gangorra</i> <i>Episódio 6: O peixinho</i>	Sessão 1	<i>Episódio 1: O escorregador</i> <i>Episódio 2: A cesta de frutas</i> <i>Episódio 3: Desenhando milho</i> <i>Episódio 4: O nome</i> <i>Episódio 5: Vamos pintar?</i>
Sessão 5	<i>Episódio 7: A caixa mágica</i> <i>Episódio 8: O palhaço</i> <i>Episódio 9: O beijo</i> <i>Episódio 10: O boneco – 1ª tentativa</i> <i>Episódio 11: O boneco – 2ª tentativa</i> <i>Episódio 12: O boneco – 3ª tentativa</i>	Sessão 6	<i>Episódio 6: Blocos de construção</i> <i>Episódio 7: O quebra-cabeças</i> <i>Episódio 8: A bruxa</i>
Sessão 8	<i>Episódio 13: Guardar os brinquedos</i> <i>Episódio 14: A colega</i>	Sessão 8	<i>Episódio 9: A bala e o balão</i> <i>Episódio 10: O boneco Woody</i>