

# O MOVIMENTO E A EMERGÊNCIA DO JOGO DE PAPÉIS NA CRIANÇA COM AUTISMO

*MOVEMENT AND THE EMERGENCE OF ROLE PLAY IN CHILDREN WITH AUTISM*

*EL MOVIMIENTO Y LA EMERGENCIA DEL JUEGO DE ROLES EN EL NIÑO CON AUTISMO*

 José Francisco Chicon\*,  Ivone Martins de Oliveira\*,  
Mônica Frigini Siqueira\*\*

**Palavras chave:**  
Educação Física.  
Transtorno autístico.  
Desenvolvimento infantil.

**Resumo:** O estudo objetiva compreender aspectos do percurso de desenvolvimento do jogo de papéis em crianças com autismo, tendo por eixo principal o movimento. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que enfoca o jogo protagonizado de três crianças com autismo, durante atividades lúdicas em uma brinquedoteca universitária. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação participante, videogravação das sessões e registros em diário de campo. O estudo realizado indica percursos singulares no desenvolvimento do jogo de papéis na brincadeira dessas crianças, seguindo uma direção que parte de interesses e movimentos restritos e ausência de linguagem verbal; percorre um caminho de ampliação e diferenciação do movimento, com presença de vocalizações associadas a funções psíquicas mais elaboradas; e tem como ponto de chegada um processo articulado de delineamento de gestos, linguagem verbal e jogo de papéis.

**Keywords:**  
Physical Education.  
Autistic disorder.  
Child development.

**Abstract:** The study aims at understanding aspects of the development of role-play activities in autistic children, focusing on movement. This a qualitative case study focused on game carried out by three children with autism during their playful activities in a university toy library. Data collection instruments included participant observation, video recording of sections, and field diary records. The study indicates unique paths for role-play development in those children's play, starting in restricted interests and movements and lack of verbal language, then expanding to differentiate movements, with vocalization associated to more elaborate mental functions, and finally arriving at a coordinated process of defining gestures, verbal language and role-play.

**Palabras clave:**  
Educación Física.  
Transtorno autístico.  
Desarrollo infantil.

**Resumen:** El estudio tiene como objetivo comprender aspectos de la ruta de desarrollo del juego de roles en niños con autismo, con el movimiento como eje principal. Se caracteriza por ser una investigación cualitativa del tipo estudio de caso, que se centra en el juego protagonizado por tres niños con autismo, durante actividades lúdicas en una ludoteca universitaria. Los instrumentos para la recolección de datos fueron la observación participante, videograbación de las sesiones y registros en diario de campo. El estudio realizado indica recorridos singulares en el desarrollo del juego de roles en la recreación de esos niños, siguiendo una dirección que parte de intereses y movimientos restringidos y ausencia de lenguaje verbal; sigue un camino de expansión y diferenciación del movimiento, con la presencia de vocalizaciones asociadas a funciones psíquicas más elaboradas; y tiene como punto de llegada un proceso articulado de delineación de gestos, lenguaje verbal y juego de roles.

\*Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil.

E-mail:  
chiconjf@yahoo.com.br;  
ivone.oliveira@ufes.br

\*\*Prefeitura Municipal de Vitória. Faculdade Novo Milênio. Vitória, ES, Brasil.  
E-mail:  
friginister@gmail.com

Recebido em: 14-12-2018  
Aprovado em: 16-03-2020  
Publicado em: 26-03-2020

 Licence  
Creative Commons

## 1 INTRODUÇÃO

A criança com autismo apresenta algumas peculiaridades no desenvolvimento, as quais têm se revelado como um desafio para a escola, tendo em vista o desconhecimento, ainda significativo, sobre sua linguagem, suas formas de situar-se no ambiente escolar e relacionar-se com as rotinas e práticas instituídas de ensino e de aprendizagem de conhecimentos abordados nessa instituição e também seus modos singulares de interação com os outros e com o ambiente (SANCHES; SIQUEIRA, 2016; BARBOSA, 2018).

Entre as peculiaridades do desenvolvimento de crianças com autismo, encontra-se o movimento. Sua expressão corporal, muitas vezes, é caracterizada pelas estereotípias, pela não coordenação de movimentos, pela agitação motora, pela impulsividade emocional, o que, por vezes, gera desconforto e conflitos no espaço escolar, dificuldades na condução das aulas e no atendimento às necessidades educativas delas (SANTOS, 2017; LUZ; GOMES; LIRA, 2017).

Em situações de brincadeira, também se observam algumas singularidades no movimento das crianças com autismo (SIEGEL, 2008). Além da impulsividade e agitação motora, muitas vezes, em situações lúdicas, a intencionalidade de sua ação nem sempre está em consonância com os modos convencionais de atuação sobre os brinquedos. O que provoca prazer à criança não coincide com o uso convencional desses materiais. Por exemplo: ao brincar com o carrinho, ela demonstra sentir prazer e interesse em colocá-lo virado de rodas para cima, fazendo-as girar.

Apesar dos modos singulares com que, frequentemente, crianças com autismo se envolvem na brincadeira, Martins e Góes (2013) indicam possibilidades de inserção delas no jogo de papéis, a partir de uma intensa colaboração do adulto, incentivando-as a brincar, levantando possibilidades de ações em frente aos objetos e, mais que isso, significando suas ações e expressões corporais, o que contribui para que a própria criança atribua sentidos a elas.

Os resultados de estudos como os mencionados levam a indagações sobre o percurso de desenvolvimento do jogo de papéis em crianças com autismo e o lugar do movimento nesse processo: como evolui a brincadeira dessa criança? Que aspectos estão envolvidos nesse percurso? De que maneira o movimento e a expressão corporal se configuram?

Interessado na discussão dessas questões, este artigo tem por objetivo compreender aspectos do percurso de desenvolvimento do jogo de papéis em crianças com autismo, tendo por eixo principal o movimento.

## 2 MOVIMENTO, GESTO E JOGO PROTAGONIZADO NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Nos últimos anos, é possível constatar um interesse maior da comunidade científica em abordar questões referentes ao movimento de crianças de zero a cinco anos. Para Soares (2015, p. 2), o movimento é “[...] uma forma de linguagem que propicia a elaboração e organização da condição de ser físico, afetivo, histórico e

social, e, portanto, transforma a criança em sujeito cultural”, embora, ressalta a autora, nem sempre esse pressuposto perpassa a prática educativa no ambiente escolar.

Compreender o sentido do movimento da criança com autismo em situações lúdicas implica olhá-la para além das faltas ou ausências que comumente caracterizam enunciados do senso comum ou mesmo de alguns manuais diagnósticos, como: a dificuldade em se envolver em brincadeiras de modo convencional ou de inserir-se no jogo imaginário; a impossibilidade ou prejuízos no processo de simbolização e imaginação; os distúrbios sensoriais; e as dificuldades de interação social (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1993; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Os processos imaginários e o jogo protagonizado têm se mostrado um desafio para os profissionais que atuam com crianças com autismo, gerando questionamentos acerca das possibilidades de desenvolvimento de formas de pensamento mais elaboradas por elas e, a partir disso, de domínio do próprio movimento. Por outro lado, este trabalho assenta-se no pressuposto da educabilidade de meninos e meninas com autismo e da configuração de funções psíquicas superiores, desde que sejam ofertadas as condições de ensino e de aprendizagem apropriadas às suas necessidades educativas (VIGOTSKI, 2011).

Os postulados de Vigotski sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência são extremamente potentes para subsidiar práticas educativas e estudos orientados para esses sujeitos, na medida em que defendem que as leis do desenvolvimento são as mesmas para crianças com e sem deficiência. Ressaltando a necessidade de se criarem condições para que caminhos alternativos se configurem nos processos de ensino e de aprendizagem e nos percursos desses sujeitos, o autor afirma que “[...] as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança [...] [com deficiência]”. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos” (VIGOTSKI, 2011, p. 868). Evidencia-se, assim, a importância da educação escolar e não escolar (como o espaço de brinquedotecas universitárias) na promoção de avanços significativos no desenvolvimento dessas crianças, desde a motricidade até a elaboração conceitual.

Na constituição das funções psíquicas superiores, afirma Vigotski (1996, p. 105), o que se altera não são propriamente as funções elementares, mas “[...] as relações, ou seja, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior”.

Nesse contexto, o autor destaca a motricidade humana, chamando a atenção para as complexas relações estabelecidas com as demais funções psicológicas e com a constituição subjetiva da pessoa. A inserção na cultura e o compartilhamento de práticas sociais permitem à criança a progressiva apropriação de modos de se relacionar com o próprio corpo e de seu corpo com o meio físico e social típicos do contexto em que está inserida; nesse percurso, a motricidade vai se diferenciando, alicerçada na dimensão simbólica e, a partir dela, em processos afetivos e cognitivos. Desse modo, constatamos a impossibilidade de abordar o movimento da criança com autismo de forma desarticulada de outras esferas do desenvolvimento e de sua própria constituição psíquica.

Um aprofundamento da discussão acerca do papel do ato motor no desenvolvimento infantil foi realizado por Wallon (1995, 2008). De forma semelhante a Vigotski, o autor chama a atenção para a relação entre o ato motor e a atividade representativa. Desde os primeiros meses de vida, o movimento da criança vai se constituindo em uma estreita relação com o meio físico e social, de maneira a satisfazer suas necessidades e desejos. Nessa relação, aprendizagens sobre o próprio corpo e o meio são necessárias à criança, de forma que ela possa coordenar seus movimentos e expressividade e atingir seus objetivos. É pelo movimento que se configuram as primeiras apropriações acerca do espaço e do tempo e de seu corpo nesse universo, dos objetos e suas relações. É ao movimento que se deve, em parte, a configuração da dimensão simbólica.

Do gesto prático, circunscrito à atividade corporal que visa à modificação de determinadas circunstâncias, tendo em vista uma finalidade específica, desdobra-se o gesto ritual, que emerge mais como um protótipo da ação, devido ao fato de estar inscrito no plano imaginário. Descolando-se do campo operacional e de um objetivo puramente prático, o gesto ritual mantém outro tipo de relação com o real, assumindo o caráter de representação de determinadas circunstâncias presentes nesse real. Isso pode ser observado no jogo, quando a criança “[...] transforma objetos quaisquer nos objetos que ela finge manejar” (WALLON, 2008, p. 122). No entanto, o referido autor afirma que a emergência do gesto ritual não ocorre fora do contexto histórico e cultural, o qual fornece elementos para sua configuração e enriquecimento de formas de expressão, o que coloca em foco, mais uma vez, o papel essencial da prática educativa no intuito de propiciar uma variada gama de condições de expressão corporal e de inserção das produções corporais da criança no plano imaginário.

Da mesma forma, Martins (2006), em seu estudo sobre “A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade”, defende que a criança constrói a consciência das coisas e dos fenômenos por meio da ação, alargando suas possibilidades de sentir, pensar e agir no mundo, como consequência de sua participação nele. Destaca, ainda, que as formas dessa participação se alteram em função dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, expressando-se nas atividades dominantes caracterizadoras das várias etapas evolutivas da criança, dentre as quais, o jogo de papéis ou jogo protagonizado.

Segundo Elkonin (2009), o jogo protagonizado consiste na representação de papéis sociais, por meio da brincadeira imaginária. Para esse autor, o jogo protagonizado reúne as principais características que fazem da brincadeira uma atividade propulsora do aprendizado e do desenvolvimento humano. Em sua visão, a abreviação e síntese da representação de papéis sociais pela criança na brincadeira são sinais de que ela está se apropriando do sentido das ações, por meio do realce das relações entre as pessoas que se dão nas atividades humanas. Logo, à medida que a criança brinca, aprende a ser e a agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas mais autônomas e complexas.

Diante dessas considerações, este estudo entende que a perspectiva teórica delineada contribui para dar suporte às problematizações e análises realizadas de

forma a compreender aspectos do percurso de desenvolvimento do jogo de papéis em crianças com autismo, tendo por eixo principal o movimento.

### 3 METODOLOGIA

Pautado nos princípios que perpassam a pesquisa qualitativa, o estudo de caso tem se colocado como um caminho para compreender aspectos do desenvolvimento infantil, na medida em que permite a abordagem exaustiva de um dado fenômeno, objetivando conhecê-lo sob diferentes perspectivas (ANDRÉ, 1995). Essas orientações têm norteado as investigações que vimos realizando a respeito de aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com autismo, durante as atividades lúdicas em uma brinquedoteca.

A pesquisa de campo desenvolveu-se em uma brinquedoteca universitária que atende a crianças com e sem deficiência, na faixa etária de três a seis anos, uma vez por semana, durante uma hora. A ação educativa, organizada sob a forma de atividades dirigidas e livres foi desenvolvida por brinquedistas, estudantes do Curso de Educação Física, sob a supervisão de docentes, e contou com 24 aulas desenvolvidas.

Como principal procedimento de coleta de dados, foi utilizada a observação participante que, conforme Vianna (2007, p. 55), leva o pesquisador a ser parte dos episódios investigados, permite a ele inserir-se no campo de maneira ativa, produzindo modificações, e “[...] obter as percepções das pessoas e expressões por intermédio de sentimentos, pensamentos e crenças”, por meio de informações verbais e não verbais, como expressões faciais, gestos e linguagem corporal.

Nesta pesquisa<sup>1</sup>, a observação participante (VIANNA, 2007) foi cuidadosamente planejada, de maneira a contribuir não somente com a obtenção de dados para o estudo, mas também com o brincar das crianças. Para o registro do material coletado, foram utilizadas filmagens das sessões e anotações em diário de campo.

A primeira fase da observação participante foi marcada por um olhar mais amplo sobre a brincadeira e o movimento das seis crianças com autismo que frequentavam a brinquedoteca no período da pesquisa de campo. Identificamos, no movimento dessas crianças, diferentes possibilidades de abordagem do objeto de estudo. Considerando os objetivos deste artigo, optamos por focar três crianças que apresentavam peculiaridades bem marcadas e nos possibilitavam abordar expressões motoras distintas no transcorrer do desenvolvimento infantil e da emergência do jogo protagonizado.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As primeiras análises das filmagens e do diário de campo foram apontando uma relação entre o movimento dessas crianças, a linguagem, os processos imaginários e as possibilidades de jogo protagonizado.

1 Este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla intitulada: “O brincar da criança com autismo na brinquedoteca: inclusão, mediação pedagógica e linguagem”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade, conforme a Resolução nº. 466/2012, de 21 de março de 2016, de acordo com o Parecer nº 1.459.302.

Tendo em vista os estudos de Garanhani (2002) e de Garanhani e Nadolny (2015) sobre o movimento infantil, ao olhar para a expressão motora da criança, enfocamos, sobretudo: sua autonomia na circulação pelos diversos ambientes em que as atividades lúdicas ocorreram; a iniciativa em entrar em uma brincadeira em curso e/ou iniciar uma brincadeira; as preferências e interesses, bem como a ampliação das experiências e conhecimentos das práticas corporais infantis. A dimensão simbólica que perpassa o movimento e a configuração de gestos foi examinada articulada com as formas de comunicação da criança e com a linguagem (VIGOTSKI, 1996, 2009). Os processos imaginários e o jogo protagonizado tomaram como referência a maneira como a criança utilizava e significava os objetos e situações lúdicas e a incorporação de papéis na brincadeira de faz de conta (VIGOTSKI, 2008; ELKONIN, 2009).

Diante disso, para desenvolver esta discussão, serão apresentados e analisados alguns aspectos do movimento de três crianças, as quais serão denominadas, neste trabalho, como Moacir, Antônio e Gabriel.<sup>2</sup>

#### 4.1 MOACIR: INTERESSES E MOVIMENTOS RESTRITOS, AUSÊNCIA DE LINGUAGEM VERBAL E NÃO IDENTIFICAÇÃO DE JOGO PROTAGONIZADO

Em 2016, Moacir tinha dois anos e nove meses quando foi iniciado o atendimento na brinquedoteca. Ele não participava das atividades lúdicas dirigidas, desenvolvidas nos primeiros vinte minutos de atendimento, ficava circulando pela sala tendo sua atenção e interesses orientados para pouquíssimos objetos e apenas um espaço, em particular: uma pequena escada de madeira com corrimão, dividida em dois eixos, em um ângulo de 90º graus, localizada em um canto da sala. Interagia apenas com os brinquedistas e a partir de muito incentivo.

A criança não apresentava linguagem oral. Suas principais estratégias comunicativas restringiam-se ao choro, em situação de desconforto, e, eventualmente, um sorriso, quando algo lhe agradava. A ausência da linguagem verbal configurava um quadro que dificultava a emergência e o desenvolvimento de funções psíquicas mais elaboradas, como a atividade simbólica e a imaginação.

Nos primeiros meses do ano, raramente apresentava iniciativa para pegar brinquedos e realizar habilidades motoras básicas, como lançar ou receber bolas, empurrar, rolar, rastejar, ou combinar movimentos, como correr e saltar. O que fazia de forma independente e na maior parte do tempo era correr em círculos, balançar a cabeça, subir e descer a escada. Também saltava no minitrampolim com o incentivo e apoio dos brinquedistas. Poucas vezes parava ou sentava para realizar alguma atividade por um período mais longo.

Constata-se, dessa forma, que os interesses e a movimentação corporal de Moacir eram bastante restritos, considerando as propostas dirigidas e livres presentes na brinquedoteca, o que se constituía em um desafio para a intervenção educativa.

2 Para manter o sigilo dos dados identitários e a ética na pesquisa, os nomes das crianças utilizados neste estudo são fictícios.

Para aprofundar alguns aspectos do movimento e das possibilidades de inserção de Moacir no jogo protagonizado, apresenta-se um episódio acerca dos modos de interação dessa criança com o ambiente da brinquedoteca, os adultos e as demais crianças, bem como de sua expressividade motora.

Na brinquedoteca, enquanto as demais crianças sem deficiência exploram diferentes cantos temáticos e materiais lúdicos, individualmente, em duplas ou em grupos, e se envolvem em várias brincadeiras de faz de conta, moacir anda pela brinquedoteca seguindo sempre o mesmo itinerário. a brinquedista aproxima-se dele, pergunta-lhe se quer brincar, ao mesmo tempo em que lhe mostra um brinquedo de pelúcia. moacir continua andando sem olhar para ela ou pegar o brinquedo. segundos depois, a brinquedista faz rolar no chão uma bola colorida perto de moacir que lança um olhar rápido para a bola e continua andando pela brinquedoteca aparentemente não prestando atenção em nada em particular. por fim, a brinquedista aproxima-se novamente dele puxando, por um cabo, um pequeno pato de brinquedo com rodas cujas patas giram e fazem barulho ao se movimentar. o menino olha novamente de forma rápida para o brinquedo e começa a andar mais devagar. após puxar o pato por alguns segundos na frente do menino, a brinquedista aproxima-o de moacir, mas ele não olha para ela, nem para o brinquedo e não o pega. então, ela coloca o cabo de puxar o brinquedo entre os dedos de uma das mãos do menino. sem olhar para o objeto, por alguns segundos, ele segura-o, mas sem firmeza e, logo em seguida, solta-o de suas mãos e continua andando pela brinquedoteca (Diário de campo: 16-6-2016).

No episódio descrito, observa-se que Moacir não interage com as demais crianças. Diante das iniciativas da brinquedista de aproximação e incentivo para que ele brincasse com objetos lúdicos, sua resposta, nesse momento, consiste em: desconsiderar o convite para brincar e permanecer andando; lançar um olhar rápido para a bola e o pato de brinquedo e continuar andando mais devagar; segurar o cabo do brinquedo sem muita firmeza, por alguns segundos, sem olhar para ele, soltá-lo e prosseguir no movimento de caminhar. Ao que tudo indica, Moacir ignora a fala e as tentativas de aproximação da brinquedista e mantém-se quase o tempo todo no mesmo movimento: caminhar pela brinquedoteca. Nem esse movimento nem o de olhar rapidamente para a brinquedista e o brinquedo revelam a presença de gesto marcado pela possibilidade de simbolização e de atribuição de sentidos a seus movimentos e aos da brinquedista (VIGOTSKI, 2008, 2009).

Indícios do desenvolvimento da imaginação, que permitem o jogo protagonizado, também não foram observados nas ações lúdicas de Moacir. Embora Vigotski (2008, p. 25) afirme que a “[...] imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança, na primeira infância [...] e, como todas as outras funções, forma-se, originalmente na ação”, em diferentes momentos de ações lúdicas, por parte de Moacir, não foram identificados elementos que permitam indicar, de forma consistente, os primeiros passos rumo aos processos imaginativos.

A simbolização é um requisito para a atividade imaginativa e o jogo protagonizado, o que não parece compor o movimento de Moacir durante as atividades na brinquedoteca. Um aspecto que torna o desenvolvimento da simbolização mais desafiante, nesse caso, é a quase indisponibilidade de Moacir para interagir com os adultos e seus pares.

Os estudos de Vigotski (2009) e de Elkonin (2009) permitem inferir que a prática educativa orientada para crianças com deficiência implica uma ação intensiva

e constante de maneira a propiciar condições que favoreçam, entre outros aspectos, o desenvolvimento da linguagem, uma vez que sua apropriação permite a significação do próprio movimento e do movimento do outro e, conseqüentemente, um nível maior de intencionalidade e domínio da movimentação corporal. Porém, na maior parte do tempo, Moacir se esquivava da relação com o outro e de seus incentivos para a brincadeira compartilhada, demandando do brinquedista um investimento maior na busca de estratégias de aproximação e manutenção da interação com essa criança. É no contexto interativo que podem emergir os processos psíquicos subjacentes a um maior controle do próprio movimento pela criança e de sua articulação com o desenvolvimento da linguagem e da atividade imaginária, o que indica, ainda, um longo caminho a ser percorrido por Moacir na emergência do jogo protagonizado.

Por outro lado, ao olhar para o movimento de Antônio, na brinquedoteca, observam-se alguns elementos que se diferenciam da movimentação corporal dessa criança.

#### 4.2 ANTÔNIO: INTERESSES RESTRITOS, MOVIMENTOS AMPLOS E DIVERSIFICADOS, BALBUCIOS E VOCALIZAÇÕES E A EMERGÊNCIA DE OPERAÇÕES MENTAIS MAIS ELABORADAS

Antônio havia completado quatro anos e um mês no início do atendimento na brinquedoteca. Não participava das atividades coletivas orientadas pelos brinquedistas. Nem sempre aceitava a aproximação e tentativas de interação e mediação do adulto na relação com brinquedos e brincadeiras. Ele raramente aproximava-se de outras crianças, a não ser de seu irmão gêmeo, para olhar rapidamente para o que fazia ou pegar algum objeto que estava com ele. Não apresentava linguagem oral desenvolvida, mas vocalizava em situações de contentamento ou desagrado. Para comunicar o que desejava, geralmente pegava na mão do adulto e o levava até o local ou objeto de seu interesse.

É um menino bastante ativo. Quando as atividades lúdicas ocorriam em situações de espaços amplos, Antônio corria demonstrando muita satisfação, explorando toda a extensão do espaço. Tomava a iniciativa de se movimentar pela brinquedoteca e pegar brinquedos que chamassem sua atenção, ainda que, normalmente, por curtos períodos. De modo geral, quando a iniciativa para envolvê-lo em brincadeira partia do adulto, havia resistência. Ele subia e descia escadas, saltava, pulava, rolava no chão; executava movimentos de coordenação motora fina, manuseando objetos e brinquedos e pintando com pincel e com os dedos; demonstrava contentamento ao manusear e rolar sobre um lençol, indicando uma boa consciência corporal (GARANHANI; NADOLNY, 2015). Seus movimentos eram amplos e relativamente diversificados, mas os interesses eram mais restritos. Não explorava todos os espaços da brinquedoteca e o que mais chamava sua atenção eram objetos pequenos os quais, quando cansado de andar ou de correr pela brinquedoteca, ele podia manipular por longo tempo, sentado.

Nesse contexto, a resistência em interagir com adultos e outras crianças restringia as possibilidades de configuração de atividades lúdicas compartilhadas e a reciprocidade na movimentação corporal. Esses aspectos são fundamentais

para o desenvolvimento do gesto — ação simbólica que envolve a significação do movimento do outro e a intencionalidade em comunicar e/ou orientar a ação do outro por meio do próprio movimento e dos processos criativos (VIGOTSKI, 2008, 2009a). É possível constatar que ainda não se configurava o gesto, na acepção que Vigotski lhe atribui, pois, embora se movimentasse pelo espaço e, por vezes, pegasse na mão do outro para levá-lo até o objeto ou espaço para onde queria ir, a criança não gesticulava.

Diante da ausência de linguagem oral e de formas restritas de comunicação com o outro, o jogo protagonizado não foi observado. Entretanto, o interesse pela manipulação e ordenação de objetos indica avanços na esfera sensorial, na percepção, na atenção e em operações psicológicas de comparação de objetos presentes no seu campo visual, como pode ser observado no evento relatado.

No início da sessão de atendimento, as crianças com e sem deficiência chegam à sala de lutas,<sup>3</sup> tiram os calçados e se dirigem para as atividades do dia. Enquanto as crianças sem deficiência estão sentadas na roda para o planejamento, Antônio e outros colegas com autismo se movimentam e/ou correm livremente pela sala coberta de tatames. Alguns minutos depois de iniciadas as brincadeiras coletivas, orientadas pelos brinquedistas, Antônio para de correr, aproxima-se do local onde estavam os calçados das crianças, observa-os por alguns segundos e começa a pegar cada par e a colocá-lo lado a lado, formando uma grande fileira. Um brinquedista se aproxima e pergunta: “Brincando com os sapatos, Antônio?”. Ele continua envolvido com os calçados, aparentemente não prestando atenção à presença e à pergunta do brinquedista. Em um dado momento, o brinquedista tira um dos pares de sapato da fileira e o coloca de lado. Antônio pega ambos os calçados e coloca novamente no mesmo local em que estavam. Em seguida, começa a andar entre os sapatos, ora balançando os braços ao lado do corpo, ora aproximando freneticamente as mãos uma da outra, com os dedos posicionados em forma de pinça, os ombros e músculos da face contraídos. Enquanto executa esses movimentos, seu olhar mantém-se fixo na fileira de calçados (Diário de campo: 19-5-2016).

Nesse episódio, ilustrativo da movimentação corporal de Antônio na brinquedoteca, observa-se a exploração do espaço da sala de lutas pela criança, com movimentos amplos. Em seguida, sua atenção volta-se para um canto da sala onde estão os calçados de crianças e de adultos e sua movimentação corporal é orientada pela atividade psicológica de ordenação de sandálias, tênis e sapatos, dispostos lado a lado. Não foi possível perceber qual o critério para a ordenação, entretanto o menino reage à tentativa do brinquedista de interferir em sua ação lúdica.

Embora não seja possível assegurar que o gesto, como movimento com significado, perpassa a ação da criança, parece viável levantar a hipótese de que seu movimento é orientado pelos primórdios de uma atividade mental complexa, que é a ordenação de objetos, a partir de comparações entre suas semelhanças e diferenças. Assim, operações psicológicas distintas são mobilizadas por Antônio no ordenamento dos calçados e, talvez, entre elas, alguns rudimentos de processos imaginários, que mais tarde poderiam dar origem ao jogo protagonizado. O movimento é, então, propulsor e ao mesmo tempo produto da atividade mental da criança (VIGOTSKI, 2008). Há um refinamento do movimento de Antônio, que se submete à atividade lúdica de ordenar sapatos.

3 Além da brinquedoteca, compunham os espaços de atividades lúdicas nos atendimentos: a sala de lutas (que era ampla e com o piso todo coberto por colchonetes), a piscina e outros espaços ao ar livre da universidade.

Com base nos estudos de Vigotski acerca da imaginação e criação na infância, Cruz (2011) discute as relações mútuas entre a elaboração conceitual e a imaginação. Para a autora, “Se o conhecimento, elaborado pela criança em sua relação com o mundo e com o outro, provê as bases sobre as quais constrói o seu edifício da fantasia, ele não prescinde da imaginação no processo mesmo de sua elaboração” (CRUZ, 2011, p. 102). A autora aponta, ainda, a interrelação entre processos imaginativos e cognitivos, o que se mostra relevante para situarmos a atividade de ordenação dos sapatos por Antônio como parte de um processo de desenvolvimento de funções psicológicas necessárias à própria emergência da imaginação. Mesmo que a atividade lúdica realizada tenha se apoiado essencialmente em dados perceptivos, motores e em uma situação circunscrita no tempo e no espaço, a dimensão perceptual e imediata que a caracteriza necessita ser ressaltada como parte do desenvolvimento dos processos imaginativos, como indicam os estudos de Vigotski (2009a).

No percurso de desenvolvimento do jogo protagonizado, constata-se em Antônio a emergência de operações psicológicas fundamentais para sua efetivação. No entanto, mais uma vez, parece destacar-se a ausência do signo como elemento que cria as condições para que a ação da criança ultrapasse o âmbito perceptual-sensível e possa ascender ao plano simbólico. Como ressaltava Vigotski (2008, p. 29), a situação imaginária “[...] liberta a criança das amarras situacionais”. Nesse contexto, mais uma vez é ressaltado o papel da intervenção educativa.

A configuração da movimentação corporal de Antônio, articulada ao desenvolvimento de funções psíquicas, coloca uma questão essencialmente relevante para a teoria que sustenta essas análises. Considerando que Vigotski (2009) e Wallon (2008), cada um com as singularidades de seus estudos, indicam uma articulação entre o movimento e as funções psíquicas superiores, perpassada pela dimensão simbólica, sobretudo a linguagem, como compreender a atividade de ordenar sapatos, de forma aparentemente não aleatória, sem uma fala articulada? Vale destacar que a tendência de Antônio de ordenar objetos foi observada em outros momentos. Nesse caso, como se articulam movimento, linguagem e pensamento? Ainda que se possa argumentar que a realização da atividade demandou mais a mobilização de recursos sensoriais e perceptivos, portanto mais imediatos, pode-se questionar se eles dão conta de explicar essa tarefa.

Nas intrincadas relações entre movimento, gesto e jogo protagonizado, identificamos, na brincadeira de Gabriel descrita a seguir, elementos para aprofundar essa reflexão.

#### 4.3 GABRIEL: GESTOS, LINGUAGEM ORAL E JOGO PROTAGONIZADO

No início da pesquisa, Gabriel tinha cinco anos e cinco meses. É uma criança que demonstrava sentir prazer em correr, quando o espaço permitia. Utilizava-se da linguagem verbal para a comunicação, embora demandasse incentivo do adulto para falar. No início do estudo, sua fala era permeada por repetições de falas que ele ouvira antes. Embora falasse baixo e pouco, respondia quando era indagado, manifestava suas necessidades e desejos, fazia comentários ou questionamentos sobre as atividades realizadas. Ao ser incentivado, participava da roda de conversa

e das atividades coletivas orientadas. Entretanto, apesar de estar junto com outras crianças, não costumava brincar com elas. Interagia com os adultos e era receptivo às solicitações deles para brincar. Compreendia e respeitava regras de algumas brincadeiras. Utilizava brinquedos de forma convencional e se envolvia em jogos protagonizados.

No início da pesquisa, costumava explorar todos os cantos temáticos da brinquedoteca, mas de forma rápida, sem se deter de maneira mais atenta e demorada em um determinado jogo. Na sala da brinquedoteca, preferia atividades mais calmas, geralmente aquelas que envolviam o canto temático dos carrinhos ou da cozinha, espaços em que permanecia por longo tempo brincando sentado. A cozinha era onde mais se observava a configuração do jogo protagonizado, acompanhado por uma diversidade de movimentos, os quais compunham o perfil do papel representado pela criança, conforme indica o evento apresentado a seguir.

Gabriel brinca no canto da cozinha. Pega três ovos de brinquedo e os coloca, um a um, em três pratos que estavam dispostos na mesa. Logo em seguida, pega uma tampa que estava no chão perto do fogão e a segura. A brinquedista muda de lugar alguns objetos sobre a mesa. Ele se vira de lado olhando a tampa e o fogão, enquanto outro brinquedista pergunta a ele qual é o lugar da tampa que estava segurando. O menino a coloca em cima de outra panela, tentando tampá-la. A tampa cai e ele direciona sua atenção para as duas canecas que estavam no fogão, pegando-as e colocando uma ao lado da outra sobre a mesa. Em seguida, pega uma jarra e finge encher as canecas. [...] Ele enche a primeira caneca e, quando vai encher a segunda, retira a tampa da jarra, expressando que o suco tinha acabado. A brinquedista sugere que ele faça mais suco. Ela pega outra jarra e vai enchendo a jarra que está com ele. Gabriel tampa a jarra. A mesa estava arrumada, a brinquedista o incentiva a comer e pergunta se ela também podia comer junto. Ele, sem responder, vai pegando os ovos da mesa e colocando no pratinho que estava à sua frente [...]. A brinquedista pergunta a ele se vai dividir a comida ou se fez tudo só para ele. Ele não responde. Gabriel utiliza uma concha para pegar um ovo. Em seguida, tenta colocar dois ovos na concha, sem sucesso. Faz a mesma tentativa com uma caneca, fazendo um grande esforço para encaixar os dois ovos nela, até conseguir. Depois ele arruma novamente a mesa que tinha desarrumado em seu esforço de encaixar os ovos na caneca, para voltar a comer. Nesse momento, a brinquedista falou que ele era “guloso”. Diferente das outras vezes, Gabriel pegou o ovo com a colher e deu para a brinquedista que o aceitou, fingindo comer (Diário de campo: 24-3-2016).

No desenvolvimento da brincadeira, é possível observar a riqueza da movimentação corporal de Gabriel, que se desdobra em sequência de gestos que configuram ações típicas de cozinhar: organizar a mesa para as refeições, servir a comida nos pratos, usar talheres, servir suco etc. Vemos que os movimentos e gestos da criança compõem um cenário para o jogo, participando significativamente de sua constituição. Em suas ações, os objetos “emancipam-se” de sua significação original — um ovo de plástico, por exemplo — passa a significar um alimento a ser comido em uma refeição imaginária. Identificamos, assim, a iniciativa da criança em desenvolver um jogo protagonizado e a própria dimensão criativa do seu movimento, ainda que, mesmo com uma oralidade mais desenvolvida, utilize pouco a linguagem oral durante a brincadeira (VIGOTSKI, 2008).

Nota-se que, ao brincar com o fogãozinho e a mesinha, a atividade psicológica da criança estende-se para além de processos assentados em aspectos perceptivos, motores e na situação imediata. No ato de brincar intencional desse menino, os

aspectos socioemocionais, cognitivos e psicomotores se fazem presentes de forma articulada, regulando seus movimentos e concedendo uma nova configuração à sua atividade psicológica, como se evidencia quando ele compartilha a comida com a brinquedista; testa diferentes estratégias para deslocar dois ovos de uma vez; se apoia nas lembranças de situações vividas, provavelmente no ambiente familiar, para representar o papel convencional daqueles que cozinham e servem à mesa; realiza a coordenação visomotora no uso dos objetos presentes na brincadeira; compartilha a atenção com a brinquedista durante as atividades etc.

Gabriel demonstra um nível de domínio do próprio comportamento durante o jogo de papéis que lhe permite submeter-se às regras da brincadeira que ele mesmo teve a iniciativa de iniciar, já que executou ações típicas da prática social de cozinhar no mundo adulto. Porém, a emergência desse tipo de jogo só foi possível a partir de uma disponibilidade maior dessa criança para observar práticas sociais desenvolvidas na vida cotidiana, para interagir com o outro e responder aos incentivos à sua participação nessas práticas — o que, de certa forma, ocorreu durante a própria brincadeira, na medida em que atendeu a algumas das insistentes tentativas, verbais ou não, da brinquedista de inserir-se no jogo e ampliar suas possibilidades de configuração.

Assim, ao considerar o movimento no percurso de desenvolvimento do jogo de papéis em crianças com autismo, constata-se uma íntima relação entre três aspectos: o gesto — como um movimento significado por aqueles envolvidos na atividade lúdica —, a imaginação, função psíquica essencial para a emergência desse jogo, e as experiências anteriores da criança. As análises realizadas indicam que um possível percurso de evolução da brincadeira dessas crianças se iniciaria com interesses e movimentos restritos e ausência de linguagem verbal; seguiria orientando-se para movimentos mais amplos e diversificados, com vocalizações e emergência de operações mentais mais elaboradas (as quais permitem o autodomínio do movimento); e atingiria seu ápice com a emergência de <sup>gestos</sup> linguagem oral e do jogo protagonizado propriamente dito.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do percurso da participação do movimento na emergência do jogo de papéis em crianças com autismo corrobora: as considerações de Wallon (1995, 2008) a respeito do ato motor no desenvolvimento da atividade representativa; os estudos de Vigotski (2008, 2009) acerca do papel da linguagem no desenvolvimento da imaginação e das contribuições da brincadeira para o autodomínio, pela criança, do próprio comportamento; e os apontamentos de Elkonin (2009) acerca da representação de papéis no jogo protagonizado infantil.

É pelo movimento que a criança estabelece os primeiros contatos com o brinquedo, que configura uma atividade lúdica. Por meio do movimento, ela interage com o meio físico e com o outro, que orienta, indica, destaca elementos do real e os significa junto com a criança, conforme parâmetros definidos no plano cultural. Na medida em que o movimento se associa ao signo, especialmente à palavra,

emerge o gesto significado, expressão de funções psicológicas mais elaboradas e intimamente marcadas pela cultura. O gesto — pautado pelos desejos da criança, por suas elaborações sobre as experiências vividas e por sua imaginação — abre caminho para o jogo protagonizado.

Por outro lado, a emergência desse jogo implica, também, uma intervenção educativa planejada e sistemática, especialmente no caso de crianças com autismo que têm um percurso de desenvolvimento peculiar. Para essas crianças, coloca-se um desafio maior para que elas possam interagir com os adultos e outros colegas, apropriar-se da linguagem verbal e ampliar o leque de interesses e atenção aos brinquedos e às brincadeiras presentes no contexto sociocultural em que vivem.

O estudo realizado indicou que, no esforço de enfrentamento desses desafios, colocam-se as condições para que o jogo protagonizado da criança com autismo se desenvolva partindo de interesses e movimentos restritos e de ausência de linguagem verbal; em seguida, percorrendo um caminho de ampliação e diferenciação do movimento, ocorrência de vocalizações associadas a funções psíquicas mais elaboradas, como a imaginação; e tendo, como ponto de chegada, um processo articulado de delineamento de gestos, linguagem verbal e jogo de papéis.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://aempreendedor.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>. Acesso em: 7 set. 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

BARBOSA, Marily Oliveira. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24248/pdf>. Acesso em: 7 set. 2018.

CRUZ, Maria Nazaré da. Imaginação, linguagem e elaboração do conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **Emoção, memória e imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas; SP: Mercado de Letras, 2011. p. 85-103.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na escolarização da criança pequena. **Pensar a Prática**, v. 5, p. 106-122, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/49/46>. Acesso em: 7 set. 2018.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n4/2175-6236-edreal-40-04-01005.pdf>. Acesso em: 7 set. 2018.

LUZ, Mariana Helena Silva; GOMES, Cândido Alberto; LIRA, Adriana. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, v. 26, n. 50, p. 123-142, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n50/a07v26n50.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 25-34, 2013.

MARTINS, Lúcia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e do Comportamento da CID – 10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SANCHES, Isabel Rodrigues; SIQUEIRA, Leni Porto Costa. A inclusão escolar e o transtorno do espectro do autismo. **Comunicações**, v. 23, n. 3, p. 167-183, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2926/1861>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SANTOS, Emilene Côco. **Alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção de práticas pedagógicas**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_11738\\_Tese%20Emilene%20Coco.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11738_Tese%20Emilene%20Coco.pdf). Acesso em: 24 mar. 2018.

SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo**: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto: Porto, 2008.

SOARES, Daniela Bento. **O diálogo na educação infantil**: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/274682/1/Soares\\_DanielaBento\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/274682/1/Soares_DanielaBento_M.pdf). Acesso em: 8 set. 2018.

VIANNA, Heraldo. Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufri.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A imaginação e a criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.