

## **A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica**

Ana Beatriz Machado de Freitas\*

### **Resumo**

O artigo relata a experiência profissional da autora junto a três crianças com espectro autista que freqüentavam uma clínica-escola para pessoas com deficiência mental. Não havia, entretanto, um programa específico voltado às necessidades das crianças com quadro autístico. Propôs-se, então, um atendimento mais sistemático e diretivo. Foi percebido, entretanto, que antes de qualquer implementação era necessária a construção de vínculos. Assim, a autora iniciou atendimentos psicopedagógicos individualizados de cunho lúdico seguindo as predileções e focos de interesse de cada criança, procurando interagir e brincar. O objetivo prioritário passou a ser a constituição de vínculo interpessoal e com o espaço de modo a favorecer a percepção e interatividade com o meio – físico e humano. A autora partiu da premissa, ancorada na experiência pessoal e em fundamentos teóricos psicológicos e psicopedagógicos, que a atenção compartilhada, a comunicação e a aprendizagem se constituem à medida que o sujeito interage e aprende a brincar em contextos significativos e sob mediação, produzindo sentidos de afetividade.

**Palavras-chave:** Autismo. Psicopedagogia. Educação Especial. Ludoterapia.

### **Playful mediation in autistic specter: possibility to communication and a interventional way in psychopedagogy**

#### **Abstract**

This article reports a professional experience with three children with autistic specter. They were pupils in a institution that offers clinical and educational attendance for people with mental disabilities. However, there wasn't a program to attend special needs of pupils with autistic specter. It was planned to implement a systematic and directive attendance, but the author considered another need like principal: to develop relationships. So, the author begun psychopedagogic attendances for each child using play resources according individual predilections and interests, trying to get a playful and interactive context. Her main purpose became to promote relations with people and the environment to improvement the perception and the interaction ability. The author based this work in her professional experience and in theoretical supports from psychology and

\* Mestre em Psicologia - desenvolve suas atividades na APAE de Goiânia no setor de triagem e avaliação diagnóstica.

psychopedagogy. In accordance with resarches, the join attention, the communication and the learning can be developed during interactive and playful situations, in significant contexts and under mediation, when the subject produces affectivity sense about them.

**Keywords:** Autism. Psychopedagogy. Special Education. Playful Therapy.

Os diversos campos semânticos que se elaboram a partir das linguagens que se padronizam e também das que não se padronizam, mas comunicam da mesma forma suas representações demonstram as inúmeras possibilidades do ser humano de se comunicar a partir das diferenças (...) (MENEGETTI, 2004, p. 107).

## Introdução

Meu interesse pela Educação Especial desenvolveu-se quando estudante de Pedagogia. Na ocasião, matriculei-me em um curso de LIBRAS. Além das aulas, participávamos de encontros com a comunidade surda para que pudéssemos interagir e praticar o idioma. Refletir no quanto nossa educação e cultura, centradas na palavra, ofusca a percepção de outros sinais comunicativos, por vezes mais evidentes e que contradizem a expressão verbal.

Uma pessoa surda geralmente atenta-se a algo que o silêncio facilita: a leitura, diria escuta, da linguagem corporal, dos sinais reveladores dos olhos, das contrações fisionômicas, do ritmo dos movimentos. Não se trata de uma percepção *extra*, o que seria um mito, mas sim uma reestruturação possível de desenvolvimento, como assinala Vygotsky (1993): quando há um defeito biológico, o organismo desenvolve possibilidades de reorganização e funcionamento em acordo com o que é oportunizado e exigido pela cultura.

Depois que concluí especialização em Psicopedagogia, comecei a trabalhar junto a pessoas com deficiência mental. Por três anos atuei em uma clínica-escola cuja maioria de alunos vinha de uma longa história de frequência a serviços especiais de educação e reabilitação; sua vida social era restrita. Por outro lado constituiu-se nesse grupo o que Pichon Rivière, expoente da Psicologia Social referido por Barbosa (2001) denomina Esquema Conceitual Referencial Operativo - ECRO.

O conceito de ECRO está relacionado ao modo de aprendizagem e funcionamento de um grupo – incluindo as histórias pessoais de seus membros - em torno de tarefas, as quais são construídas nas interações e por elas motivadas. Isso implica particularidades quanto à definição de limites, regras, papéis, normas, ações e condutas. No caso da clínica-escola, a força do ECRO se evidenciava particularmente no Centro de Atividades Ocupacionais, espaço extra-consultórios, educativo, recreativo e de atividades de vida diária onde os alunos passavam quase todo o dia.

Havia um cronograma proposto pela coordenação pedagógica. Os alunos eram divididos em grupos para compor as classes nos ateliês de trabalho, mas freqüentemente todos se encontravam nas atividades que requeriam a participação geral, tais como aulas de dança, teatro e as refeições. Nessa dinâmica, operava-se entre os alunos uma auto-organização; definiam-se certos papéis e atitudes. O ECRO era revelador avaliativo da autonomia de cada um e do grupo.

Alguns alunos, porém, praticamente não interagiam, não se portavam ativamente na configuração do ECRO e quase não se comunicavam como os outros: eram crianças cujo diagnóstico era deficiência mental com espectro autista. De novo, a barreira na comunicação. Eu já sabia, pela experiência com deficientes auditivos, que a ausência de oralidade não significava impossibilidade comunicativa. Percebia também, como alguns colegas da equipe técnica, sensibilidade por parte daquelas crianças. Entretanto, o desafio não era agora lidar com um entrave comunicativo devido a uma deficiência sensorial, mas sim com algo completamente diferente, a falta (ou diminuição) da capacidade de teoria da mente.

Segundo Happè (1997), referido por AMA (2005), falta às pessoas com quadro autístico uma teoria da mente, ou seja, capacidade de inferir pensamentos e ações prováveis do interlocutor. Daí sua grande dificuldade em compreender conotações bem como de estabelecer diálogo e ações funcionais conforme a lógica esperada na cultura. Esta lógica tem a ver com o simbólico, com o valor (metáforas) conferido a objetos, seres, locais, situações. Angel Rivière exemplifica:

As ações simbólicas e as palavras apontam ou remetem a algo que não são elas mesmas. Para um animal não simbólico, beber uma xícara vazia é simplesmente uma ação disfuncional e inútil. Para o simbólico, representam significado e tem uma certa função: uma função lúdica (de jogo) ou uma função comunicativa. (RIVIÈRE, 1995, p. 95).

Este autor remete-se à gênese da função simbólica e observa que o estágio imediatamente antecedente a ela caracteriza-se por “gestos e vocalizações que podem ter uma função protodeclarativa (compartilhar experiências, até mesmo comentá-la de forma pré-verbal) ou proto-imperativa (obter algo através do outro, pedindo-lhe com gestos)” (RIVIÈRE, 1995, p.97). Tal caracterização, prossegue, assemelha-se à gestualidade autística. Lampreia (2007) também assinala a defasagem das funções protodeclarativas e proto-imperativas, principalmente da primeira.

Quanto às nossas crianças da clínica-escola, D., L. e V., somente uma delas (L., sexo feminino, 10 anos) evidenciava certa comunicação por gestualidade protodeclarativa utilizando o braço das pessoas como “ferramen-

ta” para solicitar ou fazer cumprir uma ação, ou simplesmente empurrando a pessoa em direção ao objeto desejado. Já os meninos, D. (8 anos) e V. (9 anos), não esboçavam nenhuma das funções em sua comunicação. D. afastava quem estivesse “impedindo” o alcance de um objeto desejado e quando se apoderava deste virava de costas quando alguém se aproximava. V. diferenciava-se dos demais por estabelecer contato olho-a-olho com vivacidade e com mais frequência (tais contatos eram ocasionais em L. e inexistentes em D.) mas raramente recorria às pessoas para “utilizá-las” ou indicar algo; em geral corria, seja para alcançar um objeto ou alimento, seja para se afastar de quem se aproximava. De vez em quando gesticulava e puxava repentinamente a pessoa pelo braço rumo a certa direção, mas não a conduzia, propriamente. Logo se desprendia e tornava a correr.

O desafio, raciocinamos, estaria, em mediar ou, utilizando um termo de Vygotsky (1989), entrar *zona de desenvolvimento proximal* para favorecer às crianças uma relação significativa com elementos da cultura visando melhorias na comunicação. Este autor observa o quanto a participação um adulto ou criança mais velha como colaborador em uma atividade exercida por uma criança tende a favorecer mudanças qualitativas nos processos psicológicos. É ressaltada, também, a gênese sociocultural do pensamento e da linguagem e a participação desta última na constituição do primeiro. (VYGOTSKY, 1989, 2001). Em outras palavras, a fala não apenas acompanha ação, mas constitui o pensar, as operações mentais em contexto.

Queiroz, Maciel e Branco (2006), a partir das formulações de Valsiner, para quem a cultura é referendada com *mediador semiótico*, assinalam que no contexto cultural são construídos significados com base em determinadas idéias e tradições, de modo a desenvolver “típicas categorias de pensamento e recursos de expressão”, o que influi, por exemplo, no modo de brincar com um objeto ou de utilizá-lo funcionalmente.

Nesse mesmo referencial, Padilha (2001) destaca o caso de Bianca, jovem com deficiência mental que após dois anos de imersão em práticas culturais que antes não vivenciava ou participava esporadicamente, alcançou mudanças qualitativas nas manifestações semióticas: desenho, corporeidade, fala, escrita.

Em nosso caso, com as crianças D., L. e V., almejávamos, primeiramente, ganhos na funcionalidade desenvolvimento na comunicação, sobretudo na conquista atenção para a pessoas e objetos.

## **Desafios no silêncio**

Em parceria com os psicólogos da instituição, após estudos e planejamento conjunto, dei início a um plano atendimento para cada criança com quadro autístico. O objetivo inicial era a progressiva implantação de um programa específico com rotinas individuais planejadas e cujo sistema de comunica-

ção e orientação de tarefas fosse efetivado por meio de recursos visuais. Nossa referência era o método pedagógico norte-americano TEACCH, explicitado por Lopes (1997). Esta autora ressalta que a organização do trabalho pedagógico nesse molde vem ao encontro das “características básicas do processo de aquisição de conhecimento de um autista, que são: estruturação, previsibilidade e processo visual” (LOPES, 1997, p. 38).

Deparei-me, entretanto, com obstáculos inter e intrapessoais; percebia resistência por parte das crianças e, de minha parte, ansiedade por atenção e correspondência dos educandos. Talvez por inexperiência. Mas o que a experiência já havia me mostrado era que nada se constrói sem um certo vínculo.

Resolvi, então, retroceder um passo, isto é, abandonar momentaneamente as metodologias que empregavam atividades mais estruturadas, e privilegiar o contato, investir na possibilidade nos incluirmos mutuamente, eu e cada criança. Éramos estranhas uma a outra. Mesmo no Centro de Atividades, no contato com brinquedos, aquelas crianças não brincavam propriamente, de forma simbólica. Característica do autismo? Sim, pelo que sabíamos; mas se acomodássemos a esse *quadro* não estaríamos contribuindo para que as crianças não se expressassem para além disso?

As manifestações semióticas não se dão ao acaso nem puramente por maturação biológica. Um significante não é associado a um significado qualquer. As representações são construídas a partir do que é conhecido culturalmente. Uma criança utilizará um cabo de vassoura para representar, por exemplo, um cavalo, porque esse objeto permite o gesto de montar, o movimento e leveza similares ao galopar e evoca similaridade do corpo do animal (cabeça à frente e restante do corpo atrás).

Além disso, há ainda o diferencial da emoção, do valor afetivo da que provém de uma história pessoal, ou seja, de vínculos estabelecidos. A esse respeito, reporto a Cupolillo (2003) na assertiva de que a zona proximal de desenvolvimento não se restringe à cognição, mas abarca também a afetividade.

A despeito da semelhança que unia as crianças (características autistas), diferenças faziam-se notar, o que é próprio do desenvolvimento humano. Oliver Sacks, neurologista e pesquisador da história de pacientes também destaca que em cerca de trinta anos de experiência com autistas nunca encontrou um igual ao outro. (SACKS, 1995).

Ferre (2001) questiona se, de fato, existiriam “identidades especiais”, ou seja, identidades em razão uma característica predominante, e alerta para o perigo da formação profissional e direcionamento de intervenções segundo um *quadro* específico (transtorno, deficiência, dificuldade). De fato, se esse for o enfoque, por onde vislumbraríamos as singularidades dos sujeitos?

As três crianças da clínica-escola diferenciavam-se, por exemplo, por suas predileções, e, evidentemente, pela história pessoal. E foi dessa consideração e sensibilidade que delineamos cada atendimento. Um elo ou ECRO desenvolveria-se a partir daí.

### Esboçando metáforas

A criança L., 10 anos, sexo feminino, e V. e D., de 9 e 8 anos, respectivamente, do sexo masculino, freqüentavam com mais assiduidade uma sala destinada à estimulação, a qual era conduzida por monitores e orientada e supervisionada por membros da equipe técnica (psicólogos, psicopedagoga, terapeuta ocupacional, fisioterapeutas, fonoaudiólogas, professora). Nas atividades e eventos que envolviam os demais alunos, estavam presentes.

A menina, não falante, costumava pular e rir ao ouvir músicas de repertório infantil. D. freqüentemente segurava miniaturas de animais, andava, abaixava-se e olhava fixamente para elas; às vezes, quando incentivado, punha-se a pronunciar repetidamente em voz alta o nome do referido animal. O outro menino, V., quando não saía correndo frente a aproximação de alguém, ficava em algum canto das salas ou junto às janelas olhando para um ponto indeterminado; costumava produzir sons com a língua e com os dentes e, por vezes, rir sem motivo aparente.

Iniciei atendimentos individuais, semanalmente, com tempo inferior a meia hora. Meu objetivo em relação às três crianças era a construção progressiva de vínculo, interpessoal e em relação ao espaço e tempo de atendimento. Para tanto, cada uma precisaria de se identificar com algo; começavam, aí, os diferenciais e, portanto, o esboço de objetivos e roteiros específicos.

L. poderia, talvez, aprender a dançar e a perceber quem dançava com ela e de onde vinha a música. O menino das miniaturas talvez gostasse de conhecer outras que lhe fossem apresentadas; quem sabe decorreriam daí, possibilidades de distinção e classificação de categorias de objetos, de ampliação do vocabulário e de exercício lúdico e pedagógico para futuros brinquedos? Já a terceira criança, quem sabe não seria um grande avanço se simplesmente não se postasse tão desconfiada diante de aproximações?

- L. e o aparelho de som:

Nas primeiras sessões de L., eu lhe mostrei o aparelho de som e coloquei o CD. Ela sorria e pulava, eufórica, como no ambiente de estimulação. Não prestava atenção ao aparelho ou às instruções. Seus movimentos apresentavam ansiedade para ouvir a música, mas a criança não esboçava voluntariamente nenhuma ação para ligar o som. Comecei, então, em sessões seguintes, a esperar iniciativa de L. Ela começou a endereçar olhares para o aparelho de som e a puxar-me pelo braço e me empurrar em direção ao objeto. Nas sessões seguintes, passou a guiar minha mão para as ações: pegar o CD, abri-lo,

colocá-lo no aparelho, ligar o som, segurar em minhas mãos para pular/dançar. Aos poucos comecei a fazer o mesmo com L (guiar sua mão para as ações), mas nesses momentos ela deixava de se concentrar virava o rosto para o lado e recomeçava a pular.

Gómez, Laá & Phillips (1993), a partir de experimentos de Gómez realizados com crianças autistas em parceria com Angel Rivière e Baron-Cohen, constataram uma gradação na conduta protoimperativa; foi possível identificar as seguintes categorias ou tipos de estratégias utilizadas pelas crianças com espectro autista quando querem obter algo: uso de objetos para o alcance; uso da pessoa como objeto (por exemplo, empurrando-a); pessoa como agente (por exemplo, puxar levemente a pessoa na direção do objetivo, mas sem estabelecer contato ocular); pessoa como sujeito, quando os gestos anteriores são acompanhados de algum – ao menos um - contato ocular. Com base nessas categorias, avaliamos que L. apresentou importante, e mesmo surpreendente evolução na linguagem, considerando seu estágio inicial (uso da pessoa como objeto). Conforme resultados da pesquisa citada, a maioria das crianças com autismo limita-se ao uso da pessoa como agente, ao passo que L., além da gesticulação dirigida contextualizada passava a apresentar, concomitantemente, melhora na atenção conjunta (olhar para o que o outro mostra/ensina).

A chamada atenção conjunta ou contato atencional aparece deficitária em grande número de crianças autistas (GÓMEZ, LAÁ & PHILLIPS, 1993; BOSA, 2002). Sua emergência sugere que desencadeie não só avanços na comunicação (ainda que uma pré-linguagem) como nas manifestações de sociabilidade. As causas da falha deste mecanismo são discutíveis. Em amplo levantamento bibliográfico/epistemológico sobre o assunto, Bosa (2002) identificou modelos psicológicos que dão ênfase ao sistema afetivo, outros, ao cognitivo. Para os primeiros, a dificuldade estaria na incapacidade de compreender o diferencial das pessoas em relação a “coisas”, bem como a peculiaridade de expressões humanas com significação socioafetiva. Daí a limitação no engajamento interpessoal. mentalização (inferir o que o outro teria em mente), assim como na falta consciência de si (diferencial eu/outro). Já os que enfatizam a cognição, apostam, predominantemente, na falha de mecanismos (cognitivos) estruturantes da mentalização: o da Atenção Compartilhada combinado ao Detector de Intencionalidade e o Detector de direção do Olhares. Não obstante, todos ressaltam a importância ambos aspectos – afetivo e cognitivo - no desenvolvimento social e na comunicabilidade.

Em nossa experiência, investimos, predominantemente, no plano socioafetivo e obtivemos quanto à linguagem, *feedbacks* neste âmbito, mas também em aspectos mais relacionados à cognição, como exemplo, as manifestações de intencionalidade e consciência das pessoas e do ambiente. No caso de L., por exemplo, o ato de pular apresentou alguma mudança qualitativa: não expressava somente euforia solitária e uma ação aparentemente autômata diretamente relacionada à música; começava a “pedir” uma presença, alguém

para compartilhar do seu movimento. L. pulava preferencialmente segurando minhas mãos e estabelecendo contato visual por alguns segundos.

Soubemos que, em casa, L. também adotara ações semelhantes. Estava cada vez menos apática e mais alegre e afetiva. Além disso, no Centro de Atividades começava a relacionar certas pessoas e ambientes à música e isso favorecia o contato. L. passou e abraçar alguns e a deitar-se no colo de outros, inclusive de colegas.

- D. e as miniaturas:

D. permaneceu indiferente por muito tempo. Ver e ter acesso a pequenos objetos bastava. Parecia não notar o diferencial do espaço físico (consultório *versus* estimulação) nem a presença de outrem. De início deixei-o se entreter sozinho ao perceber que minhas tentativas de contato estavam em vão. Posteriormente comecei a acompanhar seu movimentos (andar, abaixar) e D. começou a expressar algum incômodo, afastava-se ou voltava-me as costas. Comecei, também, a me entreter de maneira semelhante: pegar um objeto e dizer o nome da figura, porém dirigindo-me a D.. Ele começou a se aproximar, a pegar o brinquedo de minha mão e a repetir o nome falado.

De início as repetições soavam mecânicas, embora a criança olhasse fixamente o sorrisse para o objeto. Aos poucos o olhar começou a se endereçar, ainda que sutilmente, para a pessoa próxima, como se quisesse compartilhar algo. Esses momentos de atenção conjunta eram raros, comparando-se a L., mas, mesmo assim, importantes, considerando-se que D. sequer permitia contato físico. Paralelamente, foram percebidas, também, certas mudanças quanto à atenção ao meio, especialmente para as pessoas. No Centro de Atividades, ele se aproximava e chegava a abraçar e beijar a monitora e a psicopedagoga (mas sem estabelecer contato visual durante estes atos). Em casa, a mãe relatou perceber evolução quanto às manifestações afetivas (antes praticamente ausentes) e maior frequência, ainda que por poucos segundos, de olhares e sorrisos dirigidos.

Reduziu-se, também, o ritualismo; houve diminuição do apego a determinados brinquedos quanto ao tempo e à seleção. D. já aceitava diferentes brinquedos ofertados, alinhava-os ou mudava de lugar. Não brincava ou seguia um modelo propriamente no sentido convencional de brincadeira, que supõe regras e um desenvolvimento semiótico, ou seja, capacidade de estabelecer uma associação significativa –significado para imitar e, pouco a pouco, a partir da imitação, iniciar um jogo simbólico ou “fazer-de-conta”

No contato com a diversidade de objetos e de situações mediadas, sob a interlocução com pessoas, D. começa a aprender, se não ainda os significados, ao menos a noção de que cada objeto tem um nome, “descoberta” que, segundo Rivière (1995) aponta a constituição pensamento-linguagem (para um conceito, um nome). No caso de indivíduos autistas, a nomeação pode apa-

recer mecânica, dissociada de sentido, pois não houve interiorização de um significado social, como expressa a fala de D.. Por outro lado, mesmo sob essa limitação, a referência de um nome pode ser o início para que esta criança comece, à sua maneira estabelecer distinções e, ao verbalizá-las e ser compreendida, amplie seu conhecimento de mundo e comunicação.

Ponderamos que expressão ocasional de gestos significantes, como abraço, beijos sorriso dirigidos, bem como do vocabulário não refletem ainda uma comunicação simbólica, mas provavelmente um estágio, um potencial para este desenvolvimento. Ao discorrer sobre a gênese do pensamento e da linguagem, Vigotski (2001) destaca que a criança primeiramente assimila a estrutura externa de um vocábulo e a associa ao objeto como se fosse parte deste. Posteriormente, a palavra-objeto torna-se estrutura simbólica, ou seja, a criança compreende que a palavra representa algo, um referente. Rivière (1995) acrescenta que na comunicação simbólica as condutas não se restringem ao ostensivo, isto é, à expressão para conseguir algo ou exibir o que deseja; são motivadas pelo prazer de compartilhar experiências ou seu mundo mental. Isso corresponde ao desenvolvimento da intersubjetividade, da percepção de que outros também são sujeitos possuidores de experiências e compreensão de mundo similares. Diríamos, em suma, capacidade de teoria da mente.

Dado ao quadro autístico e ao nosso curto período de acompanhamento, não foi possível precisar desenvolvimento neste âmbito. Entendemos, todavia, em consonância com Vigotski (2001) que o desenvolvimento da linguagem depende em muito das experiências socioculturais e não apenas da cognição (e no caso de uma “mente” autista, com suas limitações peculiares). À medida que o sujeito é “apresentado” ao meio e aprende que objetos têm nome, significado, função e possibilidades de uso, insere-se como agente e participante de um contexto que pode vir a ser compartilhado. Nas palavras de Rivière (1995, p. 107) “à medida que os objetos se inserem em suas relações com as pessoas, começam a constituir-se ‘temas de relação’”.

O autor supracitado e Queiroz et alli (2006) observam que a experiência sociocultural determina a forma de expressão dos símbolos infantis. Nas primeiras brincadeiras/ações do tipo “faz-de-conta” os objetos e gestos escolhidos guardam certa semelhança com o real. A criança elege, por exemplo, um cabo de vassoura para simular que anda a cavalo (e não um outro objeto como xícara, bola, pincel). A verbalização produzida estará também em acordo com o referente (em nosso exemplo, som de trote ou relincho, e não um latido ou miado). Assim, propiciar situações em que pessoas em objetos, ações, situações sejam nomeado e significados potencializam um conhecimento de mundo e de repertório lingüístico a partir dos quais a criança poderá sua comunicação ações funcionais e significantes em seu meio cultura sendo também, compreendida pelos outros; e à medida eu isso ocorre desenvolve-se quanto às funções cognitivas e pode melhorar quanto à disponibilidade para aprender e interagir.

#### V. e o brincar de correr

Ao contrário das outras duas crianças, V. se destacava pelo comportamento hiperativo, pela expressividade na interação olho-a-olho e na percepção de detalhes do meio seguidas de ações muito rápidas (Ex: fitar comida ou objeto específico dentre muitos itens e arrebatá-los). Percebia, também, com aguçada sensibilidade, quando e por quem era observado. Por outro lado, desviava o olhar quando fisicamente contido ou quando era inserido em situações de grupo. Freqüentemente se levantava e quando era conduzido para o desempenho de alguma ação, não se concentrava. Nas atividades em que era permitida maior liberdade de movimentos ou a corporeidade era privilegiada (dança, teatro, ginástica, brincadeiras de educação física), isolava-se dos demais alunos, permanecendo alerta quanto à mínima aproximação de alguém. Se acontecia, era motivo para novo afastamento.

Na relação com V. aprendemos a nos aproximar e entreter não por meio de objeto ou atividade ou espaço específicos, mas sim por um “corpo-a-corpo”, pelo movimento. Se no início V. fugia da minha presença, aos poucos insinuava desejá-la e parecia brincar com isso. Quando eu o avistava no Centro de Atividades, ele correspondia ao olhar e dava alguns passos adiante; às vezes fazia menção de correr. Caso eu me aproximasse, andava mais depressa ou corria. Logo depois, parava e olhava em minha direção, rindo, como se esta fosse a referência para seu próximo movimento. Se eu o ignorava, não se movia. Finalmente, quando eu corria e conseguia segurá-lo pela mão, acompanhava-me com docilidade, porém não mais estabelecia contato visual. No espaço fechado, em geral tornava à agitação e às vezes gritava.

O maior desafio foi sua permanência no consultório. Algumas vezes fugiu, em outras a sessão foi pouco duradoura, e em outros momentos o acompanhei no Centro de Atividades, simplesmente na tentativa de que ele se acostumasse à minha presença. Nenhuma atividade proposta o envolvia por muito tempo. Seu tempo de atenção e de permanência em espaços fechados era bastante reduzido. Demorei a perceber que se divertia ao me ver aborrecida correndo ao seu encalço ou chamando-o à atenção. Esta era a brincadeira para a qual, a seu modo, ele pedia atenção e convidada ao compartilhar. Neste caso, a psicopedagoga foi muito mais “dirigida” ao olhar junto/participar do que nos demais. Hoje analiso que muito provavelmente advenha daí meu desconforto e sensação de impotência na ocasião.

Quando comecei a ignorar V. (mais por aborrecimento do que por estratégia), ele começou a me observar e a se aproximar com cautela. Ria, de longe, se eu me aproximava, e fugia, para rir em seguida. Às vezes, se eu simplesmente ficasse parada, ele se aproximava. Com o tempo, isso começou a se tornar um “jogo” que antecedia a entrada no consultório e que se tornou mais produtivo do que qualquer entretenimento planejado, mesmo porque esta criança não se atinha a objetos, ambientes ou situações específicas. O ato de correr passou a assumir um significado, uma espécie de brincadeira tecia nossa

relação. Já não era uma fuga, mas o reconhecimento de um contato e de um momento que viria.

Um dia, no consultório, surpreendeu-me com um pedido, enunciado pela ação de pegar uma cadeira e nela subir; ficou debruçado ao peitoril da janela e à minha altura. Se olhava o jardim, o céu, o passar dos carros, as árvores? Não sei. Segurou-se ao meu pescoço e quando tentei recuar, abraçou-me com mais fortemente. Naquele dia a sessão foi duradoura.

Não constatamos, ao final do processo, conquista específica ou gradação na linguagem ou quanto a competências cognitivas (“produção” de algo). V. continuava a cantarolar baixinho ou, esporadicamente, balbuciar e raramente puxava a pessoa pelo braço na direção desejada ou ostentava o que queria (em geral ia diretamente, correndo, ao foco). Nenhuma melhora quanto ao interesse por brinquedos ou por atividades e materiais pedagógicos. Entretanto, verificou-se melhora no comportamento social, na tolerância a esperar e também a recuar menos frente a aproximações, no Centro de Atividades. Além disso, quanto ao nosso atendimento, importa ressaltar uma importante conquista: o vínculo interpessoal e a conseqüente configuração de uma situação muito próxima de uma brincadeira: ação/interlocução motivada/convidada pela troca de olhares e acompanhada de movimentos específicos funcionando como “regra” para a aproximação e o interagir.

O processo, convém salientar, não foi linear em nenhum dos casos. No ano 2001, para citar um exemplo, a equipe multiprofissional observou que V. passou por um período em que pareceu regredir em relação ao que aprendera e se desenvolvera. Sobressaíam-se condutas hostis, ao mesmo tempo em que acentuava-se a hiperatividade e apareciam diminuídas a atenção e o envolvimento. Em períodos como esse, intensifiquei ainda mais o propósito de aproximação. Antes de cada atendimento procurava indagar no Centro de Atividades o que a criança estava fazendo ou com que estava se entretendo. Às vezes permanecia ali mesmo, compartilhando da atividade; em outras ocasiões, íamos para o consultório e lá eu apresentava objetos ou recursos parecidos ou diretamente relacionados à atividade prévia.

Importa mencionar também que o trabalho não foi isolado. A comunicação com os monitores do Centro de Atividades Ocupacionais foi fundamental para que o sucesso se estendesse para além do consultório. O mesmo pode-se dizer do inverso: a dinâmica do Centro de Atividades era nosso ponto de partida. Paralelamente, contei com sugestões, apoio e supervisão da psicóloga coordenadora pedagógica.

O trabalho durou quase três anos (entre início de 2000 e final de 2002). Os avanços podem soar pequenos, considerando o espaço de tempo, mas bastante expressivos se analisados em relação ao modo como as crianças se apresentavam/expressavam anteriormente. Os relatórios semestrais descritivos de avaliação deram a dimensão dos avanços à equipe, avanços que, em

geral, apareciam em situações informais. Para citar um exemplo, a primeira manifestação expressiva de afetividade para comigo por parte de D. ocorreu após cerca de um ano de convívio e fora de qualquer intenção ou situação de atendimento/ensinamento. Eu conversava com uma das monitoras no ginásio quando ele se aproximou alegre e me abraçou pela cintura demoradamente.

L. também surpreendeu na festa junina de 2002 ao dançar quadrilha. Esteve mais desenvolvida quanto à postura física e disposição, e a fisionomia expressava maior presença ao momento. Nos anos anteriores pouco participava ou sua expressão evidenciava ausência.

O sucesso não foi quantificado em cumprimento de tarefas, mas prioritariamente entendido como relação qualitativa com o espaço (incluindo eventos e objetos) e com as pessoas. A metodologia e os recursos centraram-se em situações ou escolhas de objetos familiares e de predileção de cada criança, sem enquadramento ou roteiro fixo a cumprir. Respeitou-se o momento psicológico (humor, interesse, atenção) e privilegiou-se a interatividade para que se constituísse um espaço físico e humano de aprender a brincar.

Concordamos com Queiroz et alli (2006) que a atividade do brincar é indissociável dos contextos sociais e a valores e lugar determinados pela cultura. Entendemos, também, como um espaço pedagógico, por mais informal que apareça, visto que a forma de exploração e relação com os objetos e participantes é ensinada e os ensinamentos seguem costumes de geração a geração, culturalmente aprendidos. No caso de nossas crianças, devido ao quadro autístico e conseqüente dificuldade de mentalização, não se manifestava uma brincadeira convencional, no sentido de estabelecer uma relação simbólica criativa, um "fazer-de-conta". Mesmo assim, era possível ensinar determinada forma de lidar com os objetos - evidentemente não isentos de convenções socioculturais - , incentivar a direção do olhar para certas particularidades do ambiente, sons, sensações, e para as pessoas.

Preferimos denominar o trabalho de mediação lúdica, entendido como intervenção (no caso, da psicopedagoga) a partir de elementos de prediletos das crianças no intuito de ensinar a brincar ou a agir de forma construtiva, significativa, socialmente funcional e prazerosa, melhorando a qualidade das interações, não só com os objetos, mas também a interlocução, a capacidade – ainda que não verbal - de se comunicar ou denotar a percepção da presença do outro: seja pela ação intencional, por olhares mais atentos, risos ou movimentos. Encontramos na literatura consonância com práticas e princípios psicopedagógicos, bem como similaridade a programas de intervenção para crianças com autismo de abordagem interacionista, em especial a estratégia *floor time*, de Greenspan e Wilder, que privilegia o brincar/interagir em sessões de pequena duração, a partir do interesse específico do sujeito.

### **Considerações finais**

Teóricos de referência da área psicopedagógica, como Visca (1987) e Fernández (1994, 2001), conferem destaque ao vínculo interpessoal na constituição da matriz de aprendizagem, como referência afetiva de figuras ensinantes, o que vem repercutir na autoimagem do sujeito que aprende e nas características de sua relação (vinculações) com os contextos de aprendizagem. A atuação psicopedagógica intervem neste âmbito. Não raro o aprendiz necessita ser encorajado a demonstrar o que sabe, o consegue e não consegue fazer, que sentimentos estão envolvidos; e só o faz a partir de um bom vínculo interpessoal. Nesse processo, especialmente com crianças, sessões lúdicas são privilegiadas, como exemplificam os trabalhos de Weiss (1997) e Fernández (1991), assim como projetos de reeducação que encorajam a construção criativa em torno de um tema cujo transcurso em muito se aproxima de um brincar (por exemplo, na recriação de um objeto para outro uso não convencional) e até para a produção de um jogo (BARBOSA, 2001).

Na ocasião de nosso trabalho desenvolvido na clínica-escola tínhamos como principais referências teóricas, além das citadas, preceitos de Vygotsky (VYGOTSKY, 1989; VIGOTSKI 2001) e Winnicott (1975). Quanto ao primeiro, a ênfase à mediação, à aprendizagem como favorecedora de desenvolvimento e conceitos, o papel das relações sociais para o desenvolvimento inter e intrapessoal e o importante conceito de zona de desenvolvimento proximal fundamental à atuação do psicopedagogo. Afinal, constatamos que muitas das “dificuldades” de aprendizagem devem-se à falta de inserção dos aprendizes em um nível proximal, suficiente para que alcancem o êxito.

Winnicott (1975), numa perspectiva psicanalítica, ressalta aspectos de elaboração intrapsíquica. O brincar ocorreria em um espaço denominado transicional, “situado” entre o intrapsíquico e a realidade externa. É o espaço do fazer para que sejam elaborados e amadurecidos desejos e pensamentos, conflitos e vinculações afetivas. Neste conceito encontramos importante contribuição para refletirmos sobre a função do brinquedo e do brincar. O objeto de estima (brinquedo) ou a brincadeira evocam e representam um evento, lugar ou pessoa real. Entretanto, não transpõem a realidade externa nem repetem exatamente um ensinamento. O imaginário, as emoções e as particularidades das vivências originam construções intelectuais, criatividade e um modo particular de “ler” e interpretar a realidade. Percebemos, por exemplo, que mesmo em sujeitos com deficiência mental, que convencionalmente “não brincam”, há sempre diferenças. Cada um desenvolve um modo pessoal de estabelecer comunicação e exploração do meio; diferem, também, os focos de interesse e a corporeidade.

A mediação lúdica não se restringe ao preparo de brincadeiras ou de um *setting* (cenário) ludoterápico. É preciso estar disponível e atento, principalmente no caso de crianças cuja linguagem (verbal e gestual) é bastante limitada ou não desenvolvida, para os movimentos que denotam comunicabilidade:

maior ou menor curiosidade, interesse, alegria ou inquietações, para intervir de modo a favorecer a atenção (ao objeto e ao mediador), a motivação e também o acolhimento.

Sabemos, atualmente, que existem programas de intervenção educacional e terapêutica voltado a crianças autistas fundamentados em pressupostos teóricos que privilegiam e as interações sociais e valorizam o brincar e os interesses peculiares de cada criança para favorecer a comunicação, especialmente o princípio da atenção compartilhada. Tal princípio, define Lampreia (2007, p. 107), supõe: “orientar-se e prestar atenção para um parceiro social; o coordenar a atenção entre pessoas e objetos; o compartilhar afeto e estados emocionais com pessoas; o ser capaz de chamar a atenção dos outros para objetos e eventos para compartilhar experiências”.

A referida autora, no trabalho mencionado, faz um levantamento de programas de intervenção precoce no autismo fundamentados na perspectiva desenvolvimentista e num enfoque pragmático, principalmente quanto a aspectos da linguagem – verbal e não verbal. Nessa perspectiva, considera-se que na condição autística há uma falha biológica nos precursores da linguagem, ou seja, na capacidade inata de corresponder/interagir de forma social e emocionalmente esperada, de reconhecimento do outro estabelecimento de vínculos afetivos. Assim, ao intervir nessa condição, deve-se proporcionar a construção desses precursores linguísticos e, para tanto, privilegia-se o desenvolvimento de habilidades comunicativas em contextos sociais reais (situações concretas mais comumente vivenciadas).

Prizant Witherby e Rydell, que propuseram o modelo SCERTS (Social-Communication, Emocional Regulation, Transactional Support) e Klinger e Dawson, autores de um programa cujas estratégias são focadas na imitação são alguns dos pesquisadores e programas citados por Lampreia (2007). Destacamos, pela similaridade com nosso trabalho, a estratégia de intervenção *floor-time* (tempo no chão), de um programa, também desenvolvimentista, denominado DIR (Developmental, Individual-difference, Relationship based model), da autoria de Stanley Greenspan e Serena Wieder. Trata-se da dedicação de um certo tempo – entre 20 e 30 minutos – em que o educador, terapeuta ou familiar brinca e interage com a criança no chão, utilizando recursos de interesse e motivação desta criança. Pretende-se, sob esta estratégia, favorecer o desenvolvimento de aspectos cognitivos e afetivos, como: intuição, iniciativa, criatividade e autoestima. Para os idealizadores do programa, nas interações sociais são mobilizadas emoções e estas seriam a base para o desenvolvimento cognitivo (relações de causa-efeito, lógica, atos voltados para a resolução de problemas). Aprendizagens geradas em contextos emocionalmente favoráveis promoveriam também, abertura ou aproximação de ciclos de comunicação. (Guidelines for a Comprehensive approach to a DIR/floortime, 2008)

Vemos, nesses princípios, uma importante diretriz psicopedagógica: o mediador não está presente apenas para ensinar como se brinca e lida com o

objeto, mas prioritariamente serve-se como interlocutor, motiva as interações para com ele e com o meio físico e, do vínculo constituído, motiva o desejo de aprender.

Each time you get down on the floor and interact – spontaneously, joyfully, following your child’s interests and motivations – you help him build that link between emotion and behavior, and eventually words, and in doing so move forward on his journey up the developmental ladder. (Guidelines for a Comprehensive approach to a DIR/floortime)

A psicopedagoga Alicia Fernández observa que não aprendemos por mera imitação e sim por identificação; nisso, buscamos agir de forma semelhante ao outro inicialmente, mas voltado à autonomia: fazer o mesmo, mas de um modo próprio (autor). Nesse momento o sujeito reconhece que aprende (e não mais que “foi ensinado”) e no processo constrói esquemas de ação-significação, isto é, construções que são simultaneamente cognitivas e afetivas, visto que marcadas, subjetivadas de uma relação com um ensinante (FERNÁNDEZ, 2001). Brincar, defende a autora, assemelha-se ao aprender e é um importante processo para que este último ocorra. No espaço do brincar descobrem-se possibilidades a partir a relação com o outro, das oportunidades propiciadas; quando há aprendizagem, o sujeito descobre-se capaz de fazer por si. Pode-se dizer que internaliza a mediação, mas subjetivando (e desempenhando) de um modo particular, autor.

O aprendizado passa pelo fazer junto e este em muito depende do “olhar com” (compartilhado), do desejo de conhecer o que o outro aponta/mostra/ensina. Entendemos que sorrisos, choro, expressões faciais e movimentos corporais responsivos – como levantar dos braços (bebê) quando a mãe faz menção de carregar o filho – são inatos no aparato biológico, denotam estados emocionais e predispõem a interação. Entretanto, a comunicação propriamente dita, enunciada com intenção e significado é constituída em um contexto humano e conforme práticas e significações da cultura. Até mesmo quando o sujeito não tem intenção (ao menos conscientemente) de comunicar, assertiva, aliás controversa, conforme levantamento de Bosa (2002), os gestos e expressões são interpretados pelo meio e motivam determinadas respostas. Assim, desenvolvem-se associações significante-significado e o aprendizado intersubjetivo, das intenções e pensamentos que acompanham, subjazem e norteiam as palavras e atitudes.

Sujeitos com espectro autista vivem entre pessoas e contextos não-autistas, convivem com interlocutores e situações em que há discursos conotativos, brincadeiras, rotina, normas sociais, determinadas expressões comunicativas e afetivas, práticas culturais,. Contextos que, ainda que assimilados em menor grau, compõem o desenvolvimento e não por acaso apontam as singularidades dos sujeitos, apesar da comum-idade da deficiência.

Os momentos de ruptura do quadro autístico (ou que apontam ruptura) são imprevisíveis, por vezes pouco perceptíveis, surpreendentes, mas expressam articulação a uma gênese sociocultural. Recentemente, em uma pesquisa acadêmica, (FREITAS, 2005), acompanhei uma criança de 5 anos de idade, Luciana, diagnosticada deficiente mental com comportamentos autistas. Na instituição freqüentada por ela, as pessoas pouco referiam-se à sua singularidade, mas prioritariamente ao seu quadro clínico característico. O comportamento da criança, *grosso modo*, era entendido e justificado como conduta típica, evolução ou regressão mais ou menos prevista em um quadro autístico. Havia dificuldade de interação para além da deficiência.

As alterações no comportamento, no contato interpessoal, na expressão da linguagem, na atenção, no interesse por objetos e seu uso apareciam qualitativamente diferenciados quando as pessoas passavam a se relacionar com a *criança* Luciana, criança que se interessava por objetos específicos e balbuciava, esboçava gestos e movimentos que, correspondidos, abriam caminhos para o contato e confiança. Para esse entendimento, minha experiência com V., D. e L. foi fundamental.

Vale ressaltar, também, o trabalho de Machado (2001) que aborda o atendimento psicomotriz, numa perspectiva ao mesmo tempo educacional e terapêutica, voltado a crianças autistas. A pesquisadora propôs jogos, fez uso de brinquedos figurativos, atividades de imitação e enfatizou o estabelecimento de vínculo e a desconstrução de um corpo ritualizado visando a construção de uma corporeidade que se expressasse com sentido e em contexto. Os resultados evidenciaram mudanças qualitativas não só na área motora, mas também quanto a possibilidades e indícios de simbolização, comunicabilidade, interação e afetividade.

Encontro nesses exemplos similaridade à minha experiência junto a pessoas com espectro autista: estabelecer possibilidades de comunicação, interatividade e brincar, ainda que sob um processo diferente e mais difícil que o costumeiro, incompetência, quem sabe, gerada por nossa *normalidade*.

Quando não conheço o sujeito, o melhor é que ele me sinalize o caminho. Freqüentemente nosso início de conversa dá-se por meio de um objeto que a pessoa costuma trazer consigo. E se ela não traz ou se não tenho um similar, é a hora do faz-de-conta. Não se pode dizer que sempre é a porta para o êxito, mas constantemente me surpreendo. Recentemente atendi um rapaz com traços autísticos, não verbal, obsessivo por fazer tricô. Não dispunha de materiais para tal no consultório. O que encontrei de mais similar foram hastes de um brinquedo de bateria e fios soltos do cabelo de um fantoche. De repente o rosto do jovem se iluminou e ele sorriu, pegou os materiais e começou a tecer, ou a *brincar de tecer*.

Tecia-se também um vínculo, uma metáfora.

## Referências

- BARBOSA, L.M. (2001). **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.
- BOSA, C. Atenção compartilhada e intervenção precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002.
- CUPOLILLO, M.V. Aprendizagem e desenvolvimento em crianças com necessidades especiais. **Jornal da APAE-Goiânia**, p.2-3, dez 2003.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes da Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FREITAS, A. B. M. **Sentidos produzindo sentidos**: constituições de deficiência e processos de subjetivação de crianças com necessidades educacionais especiais. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.
- GÓMEZ, J.C., LAÁ, M.V.; PHILLIPS, W. **Protoimperativos Y atencion conjunta**: usan los niños autistas la mirada para pedir cosas? Universidad Autónoma de Madri, 1993. p.71-80. Disponível em: <[http://www.aetapi.org/congresos/salamanca\\_93/desarrollo\\_04.pdf](http://www.aetapi.org/congresos/salamanca_93/desarrollo_04.pdf)> Acesso em: 23 nov 2008.
- GREENSPAN, S.; WIEDER, S.. What is the DIR / Floortime model? Disponível em: <<http://www.icdl.com/dirFloortime/overview/documents/WhatisDIR.pdf>>. Acesso em: 15 dez 2008.
- GUIDELINES for a comprehensive approach to a DIR/floortime Program. Disponível em: <<http://www.icdl.com/dirFloortime/overview/GuidelinesforComprehensiveApproach.shtml>>. Acesso em: 15 dez 2008.
- HAPPÈ, F. **Compreendendo mentes e metáforas**: revelações sobre o estudo da linguagem figurada no autismo. 1997. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/happe-l.htm>>. Acesso em: 14 abr 2005.
- LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**. v. 24, n. 1, p. 105-144.
- LOPES, E.R.B. **Autismo**: trabalhando com a criança e com a família. São Paulo: EDICON, 1997.
- MACHADO, M. L. S. **Educação e terapia da criança autista**: uma abordagem pela via corporal. 232 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). ESEF/UFRS: Porto Alegre, 2001.

Ana Beatriz Machado de Freitas

MENEGHETTI, R.G.K. Diálogo com as diferenças: diálogo com a religião. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R.G.K. (Org.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 97-120.

OTTONI, E.; RODRIGUEZ, C. F.; BARRETO, J.C. Teoria da mente e compreensão da representação gráfica de conteúdos mentais (“balões de pensamento”). *Interação em Psicologia*, v. 10, n. 2, p. 225-234, 2006.

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

QUEIROZ, N.L.N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

RIVIÈRE, A. Origem e desenvolvimento da função simbólica na criança. In: COLL, C.; PALÁCIOS J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação I**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 94-110.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VISCA, J. **Clínica psicopedagógica**: epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

YVOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. The fundamentals of defectology. In: \_\_\_\_\_. **The collected works of L.S. Vygotsky**. New York: Plenum, 1993.

WEISS, M.L.L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

WINNICOTT, D. **Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

#### Correspondência

Ana Beatriz Machado de Freitas - Av. Tocantins, 251, apto 303 - Centro - Goiânia - GO. Cep: 74015-010

E-mail: bianadefreitas@ig.com.br

Recebido em 8 de setembro de 2008

Aprovado em 17 de fevereiro de 2009