

## O JOGO DE PAPÉIS E A CRIANÇA COM AUTISMO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Angélica da Silva<sup>1</sup>  
Daniele Nunes Henrique Silva  
*Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, Brasil.*

**RESUMO.** O presente artigo busca analisar o brincar de faz de conta da criança com autismo, com foco nos recursos simbólicos que ela utiliza na assunção de papéis. Este artigo se fundamenta nos aportes teóricos da perspectiva histórico-cultural, tendo Vigotski como seu principal expoente. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de educação infantil, em Brasília. Partindo de uma análise microgenética, a investigação contou com a participação de seis crianças com diagnóstico de autismo, com idades entre quatro e seis anos, de uma classe especial. As situações de brincadeira foram videogravadas e posteriormente transcritas em formato de episódios. Na análise dos dados, identificamos dois eixos, a saber: 1) A construção do jogo de papéis e; 2) A assunção de papéis pela criança com autismo: a cenografia e os recursos imagéticos. Os resultados revelam o papel do outro (a participação intencional) na constituição da atividade lúdica, em especial o papel do adulto. Ademais, demonstram que a mediação pedagógica, incluindo a criação de 'cenários', é fundamental para o alargamento da experiência simbólica da criança com o autismo.

**Palavras-chave:** Autismo; psicologia do desenvolvimento; brincar.

## THE ROLE PLAY AND THE CHILD WITH AUTISM IN THE HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

**ABSTRACT.** This article aims to analyze the play of make-believe for children with autism, focusing on the symbolic resources it uses in asserting roles. It is based on the theoretical contributions of the historical-cultural perspective, with Vygotsky as its main exponent. The research was carried out in a public school of Early Childhood Education, in Brasília. From the microgenetic analysis, the research had six children diagnosed with autism, at the ages of 4 and 6 years, included in Special Class, as participants. The play situations were videotaped and later transcribed in episode format. In the data analysis, we identified two axes, namely: 1) The construction of the role play and; 2) Assumption of roles by the child with autism: set design and imagery resources. The results reveal the role of the other (intentional participation) in the constitution of play activity, especially the role of the adult. In addition, they demonstrate that pedagogical mediation, including the creation of 'scenarios', is fundamental for the extension of the symbolic experience of the child with autism.

**Keywords:** Autism; developmental psychology; playing.

## EL JUEGO DE ROLES Y EL NIÑO CON AUTISMO EN LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

**RESUMEN.** En este artículo se pretende analizar el juego de hace de cuenta en niño con autismo, centrándose en los recursos simbólicos que utilizan para la asunción de roles. Este artículo se basa en los aportes teóricos de la perspectiva histórico-cultural, con su máximo exponente Vygotsky. La investigación fue realizada en una escuela pública de Educación Infantil, de Brasilia. A partir de un análisis micro genético, la investigación contó con la participación de seis niños diagnosticados con autismo, de 4 y 6 años, de una clase especial. Las situaciones lúdicas fueron grabadas y transcritas en formato de episodios. El análisis de los datos identificó dos ejes, a saber: 1) La construcción del juego de rol y; 2) la asunción de roles para el niño con autismo: la escenografía y los recursos pictóricos. Los resultados ponen de manifiesto el papel de la otra (la participación intencional) en la creación de la actividad de juego, especialmente el papel del adulto. Además, muestran que la mediación,

---

<sup>1</sup> E-mail: angelscei.unb@gmail.com

incluyendo la creación de 'escenarios', es esencial para la ampliación de la experiencia simbólica del niño con autismo.

**Palabras-clave:** Autismo; la psicología del desarrollo; jugar.

---

## Introdução

Os pesquisadores que estudam o brincar de faz de conta parecem concordar que essa atividade é uma das mais importantes no desenvolvimento infantil. Atualmente, observamos expansão no interesse pela temática em diversos campos científicos; da antropologia à medicina; da arte à psicologia. Contudo, a depender da área de conhecimento, o modo de problematizar a questão assume diferentes contornos e filiações epistemológicas (Brougère, 2008; Kishimoto, 2008; Silva, 2002).

No campo da psicologia, independente da perspectiva teórica, há um consenso entre os teóricos quanto à importância do brincar no desenvolvimento humano (Brougère, 2008; Vigotski, 2008; Winnicot, 1975). Para Winnicot (1975), por exemplo, o brincar é imprescindível ao desenvolvimento emocional infantil. O autor destaca que na brincadeira a criança não somente revela suas angústias, raivas, ansiedades, mas aprende a compreender a realidade atribuindo-lhe sentido. Brougère (2008), por sua vez, entende o brincar como um processo cultural. Para o autor, a brincadeira não é inata, mas "... um processo de relações interindividuais, portanto de cultura" (p. 97). Assim sendo, a brincadeira implica em uma aprendizagem social, pois aprendemos a brincar, brincando com os outros.

Os representantes da perspectiva histórico-cultural, Vigotski (2008), Leontiev (2014) e Elkonin (2009), avançam nos argumentos de orientação sociogenética, defendendo o brincar como uma atividade potencial de desenvolvimento das funções superiores e fundamental para a emergência de processos simbólicos complexos na ontogênese. Vale salientar que Leontiev (2014) conceitua o brincar como atividade principal do desenvolvimento na idade pré-escolar, na medida em que orienta o psiquismo infantil. Todavia, o autor argumenta que esta atividade é considerada principal não pela quantidade de tempo que a criança passa brincando, mas pelas mudanças significativas geradas por ela na infância (Facci, 2006; Leontiev, 2014). Nas palavras do autor: "Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento" (Leontiev, 2014, p. 122). Deste modo, para Vigotski (2007), a brincadeira não é uma mera fonte de prazer, mas uma necessidade vital que a criança experimenta no processo de apropriação do universo circundante, a saber: o mundo da cultura. Sendo assim, a brincadeira não emerge do nada, não é algo natural, mas uma construção histórica e social, que revela um modo específico de inserção da criança na cultura (Arce & Simão, 2006; Cruz, 2015).

Mas brincar, para os autores da perspectiva histórico-cultural, não se restringe a mera reprodução imitativa da cultura, pois envolve a criação de algo que não está *naturalmente* presente na realidade vivida pela criança. De fato, as crianças brincam porque criam e imaginam. E, parte desta criação é oriunda da relação que ela estabelece com o outro que brinca com ela (parceiro da brincadeira) e/ou sobre o outro que ela quer representar na brincadeira (o papel social encenado). Neste sentido, Elkonin (2009) apresenta a tese central da teoria do jogo protagonizado (brincadeiras de papéis sociais), a saber: "esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com as condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie" (p. 80). Elkonin (2009), ao discutir a origem da brincadeira (ou, para ele, jogo) na ontogenia, argumentou que somente após a formação das coordenações sensório-motoras para a manipulação de objetos é que podemos falar em jogo. Essas coordenações são formadas à medida que os objetos são apresentados pelos adultos (ou parceiros mais experientes). Para o autor, a gênese do faz de conta "possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância" (Elkonin, 2009, p. 216).

Nessa direção, o outro (adulto ou outra criança) tem papel central no processo de configuração do brincar no universo infantil, ao “atribuir sentidos aos gestos e movimentos da criança, interpretando-os como brincar” (Cruz, 2015, p. 71). É pela mediação do outro que a criança internaliza os elementos da cultura, adentrando o campo de significações sociais, como dito anteriormente.

As ações do universo adulto são, de certo modo, inacessíveis à criança pequena. Ela quer ser mãe e não pode; quer fazer comida e não pode; quer dirigir e não pode. É nesta lógica, ou melhor, no conflito entre o querer e o não poder participar concretamente das experiências culturais dos adultos que surge a brincadeira (Leontiev, 2014). Nos casos de crianças com peculiaridades no desenvolvimento, como é o caso de interesse do presente trabalho, pairam dúvidas sobre as possibilidades simbólicas que elas têm de brincar e de apreender o real (Silva, 2017). Especificamente sobre a criança com autismo, é importante salientar que a literatura (Kanner, 2012; Rivière, 2004) aponta que sua brincadeira é marcada (por que não dizer, rotulada) pelas dificuldades que, na maioria das vezes, estão associadas às limitações de simbolização e vínculo socioafetivo que acomete o próprio transtorno, como veremos a seguir.

### **O brincar da criança com autismo: a perspectiva histórico-cultural na contramão da negatividade do transtorno**

Na literatura mais tradicional, referência de parte considerável dos estudos sobre o autismo, o brincar é interpretado como esfera ausente de sentido; caracterizado como algo bizarro que não passa da execução de movimentos repetitivos e estereotipados (Kanner, 2012; Klinger & Souza, 2015; Rivière, 2004; Williams & Wright, 2008). As principais linhas teóricas de investigação sobre a criança com autismo (psicanalista, behaviorista e cognitivista) dissertam sobre as limitações destas ao brincarem e, conseqüentemente, de se desenvolverem simbolicamente. A abordagem cognitivista, por exemplo, discorre sobre falhas na teoria da mente, o que implica dizer que a criança com autismo não consegue antever reações alheias futuras, nem inferir expressões faciais ou corporais do outro (Frith, 2015; Williams & Wright, 2008). Esses elementos entre tantos outros justificariam, portanto, a dificuldade dessa criança em brincar de faz de conta.

Os impeditivos que demonstram as dificuldades das crianças com autismo brincarem são diversos; vão desde o problema de consolidação da experiência alteritária, que traria um obstáculo para a encenação de papéis no faz de conta, até os aspectos relacionados ao atraso da linguagem, observados em parte considerável de crianças acometidas pelo transtorno. Sendo um ou outro elemento elevado à base explicativa de certo tipo de anormalidade no brincar da criança com autismo, o fato é que a atividade lúdica dessas crianças é negligenciada por boa parte das pesquisas acadêmicas (ver Silva, 2017).

Em uma contramão das tendências mais tradicionais e hegemônicas no campo da psicologia, pesquisadoras contemporâneas da perspectiva histórico-cultural têm investigado os processos lúdicos em crianças com autismo a partir de um viés positivo da atividade, considerando a centralidade da brincadeira para o desenvolvimento do psiquismo, (Bagarollo, 2005; Chiote, 2013, 2015; Martins, 2009; Ribas, 2013). Nessa direção, elas defendem que a criança com autismo brinca; constrói objetos-pivô e apresenta indícios de assunção de papéis, contradizendo as investigações clássicas em psicologia.

Bagarollo (2005), ao pesquisar crianças com autismo em uma instituição especializada, constatou que elas não brincam por falta de experiência com os brinquedos e brincadeiras e não por um fator biológico. Neste sentido, ela defende que é indispensável a mediação do outro neste processo. De acordo com a pesquisadora, aquelas necessitam da mediação do outro para elas brincarem, ensinando-as a brincar.

Ao pesquisar crianças com autismo em atividades em grupo, Martins (2009), por sua vez, analisou os modos como essas crianças se orientavam para as pessoas e objetos. Ela observou que a dificuldade apresentada por essas crianças em relação ao outro não estava relacionada diretamente ao fracasso em suas interações, mas ao modo como o outro se dirigia a elas diante da falta de reciprocidade. Martins (2009) concluiu ser a brincadeira uma prática social que se estende à criança. Para a autora, a atividade lúdica se configura como uma possibilidade de desenvolvimento da criança com autismo a partir de suas relações sociais: “... as interações sujeito-sujeito e sujeito-objeto se

ampliam em muitos momentos, quando o outro, neste caso a pesquisadora, atribui significado aos brinquedos, bem como às pessoas envolvidas e às ações que compõem a situação de brincadeira” (Martins, 2009, p. 80).

Nessa linha argumentativa, Chiote (2015) corrobora com Bagarollo e Martins, ao defender a importância da experiência lúdica propiciada à criança por meio da participação do adulto neste processo. A pesquisadora sinaliza a necessidade de se ater às possibilidades imaginativas da criança com autismo centralizando o papel do outro na significação do mundo para ela. Deste modo, defende que a criança aprende a brincar com o outro.

Avançando nos estudos sobre o brincar, Ribas (2013), em uma investigação clínica, observou situações de simbolização de uma criança com autismo. No episódio por ela analisado, a criança transformou o significado concreto do objeto por outro (simbolizado). Por exemplo, ela levou uma boneca para fazer cocô fingindo que a lixeira era o vaso sanitário, em seguida fez barulho de descarga com a boca. A pesquisadora (Ribas, 2013) afirma que apesar das características peculiares – comportamento estereotipado e repetitivo, bem como dificuldades em lidar com mudanças – a criança investigada apresentou habilidades significativas de simbolização.

Wolfberg (2009), em um estudo longitudinal com três crianças com autismo, verificou a emergência de assunção de papéis. Ela criou um programa de brincadeiras integradas (*Integrated Play Groups - IPG*) que inclui situações lúdicas com pares (crianças com e sem autismo). Ela relata que o uso de réplicas realísticas no momento do brincar e a mediação do outro (o trabalho em pares), por exemplo, são elementos imprescindíveis para a configuração da atividade lúdica. Desta maneira, Wolfberg (2009) demonstra que as crianças com autismo apresentaram avanços, durante a brincadeira com pares, na linguagem, no uso do objeto pivô e na assunção de papéis (exploraremos este aspecto mais adiante).

Diante dessas discussões contemporâneas sobre o brincar da criança com autismo no âmbito da perspectiva histórico-cultural, o presente artigo tem como objetivo analisar o brincar de faz de conta da criança com autismo, com foco nos recursos simbólicos que ela utiliza na assunção de papéis. Assim, este estudo pretende colaborar para o debate acadêmico, problematizando o papel do brincar no desenvolvimento das crianças com autismo. Indagamos: como brincam as crianças com autismo? Num desdobramento, quais são os recursos simbólicos que ela utiliza para significar as ações lúdicas na assunção de papéis?

## Método

Na tentativa de responder a estas indagações, realizamos a pesquisa em uma escola pública de educação infantil, do Distrito Federal (pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética do IH/UnB n. 51941615.2.000.5540). A investigação foi desenvolvida no primeiro semestre de 2016, em uma classe especial para alunos com autismo. Participaram da pesquisa seis crianças com autismo com idades entre quatro e seis anos. Todavia, algumas crianças do segundo período, na faixa entre quatro e cinco anos de idade aparecem nos dados, pois dividiam o horário do parquinho com os alunos da classe especial (participantes dessa pesquisa) e de alguns momentos de brincar em sala de aula. Adotamos nomes fictícios para os participantes, obedecendo às exigências éticas para pesquisas com seres humanos. São eles: a) Lui, quatro anos, diagnóstico de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID)<sup>2</sup>, parcialmente oralizado; b) Gil, quatro anos, diagnóstico de TID, parcialmente oralizado; c) Dag, quatro anos, diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), não oralizado, apresenta estereotípias; d) Tom, cinco anos, diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), não oralizado, apresenta estereotípias, resistência a socialização; e) Fred, cinco anos, diagnóstico de TEA, parcialmente oralizado; f) Edy, seis anos, diagnóstico de TGD, não oralizado.

### A construção e análise dos dados

---

<sup>2</sup> As nomenclaturas para definição do diagnóstico de autismo variam de acordo com o ano de referência do DSM adotado pelo profissional ou de acordo com o CID. Deste modo, o TID é usado pelo CID-10; TGD adotado no DSM-IV e TEA no DSM-5.

A pesquisa com essas crianças desenvolveu-se ao longo de quatro meses, em encontros semanais. Cada encontro tinha a duração de 5 horas diárias, totalizando 17 encontros. As situações lúdicas foram videogravadas e posteriormente transcritas e analisadas, totalizando, aproximadamente, 63 horas de filmagem. A investigação se desenvolveu em três momentos distintos: a) aproximação do campo com o intuito de criação de vínculo entre a pesquisadora e as crianças com autismo com observação da rotina e das atividades lúdicas com registro no diário de campo; b) videogravação das situações de brincadeiras, objetivando videografar situações envolvendo o faz de conta das crianças pesquisadas, as quais foram cuidadosamente transcritas, com retornos sucessivos às filmagens e; c) desenvolvimento de oficinas cenográficas, tendo como objetivo central propiciar aos pequenos situações diferenciadas de desenvolvimento do pensamento simbólico, por meio de uma intervenção diferenciada com a criação de cenários para exploração da assunção de papéis. Após transcrição literal dos dados, foram analisadas situações envolvendo o brincar das crianças pesquisadas com foco nos gestos, nas expressões corporais e recursos expressivos. Assim, para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, optamos pela análise microgenética definida por Góes (2000a) como “uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, ... resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (p. 9).

Desta maneira, os dados foram tratados e desmembrados em dois grandes eixos de análise. Para este artigo, optamos pela análise do eixo que problematizou a emergência da assunção de papéis nas brincadeiras de faz de conta. Esse eixo de análise se subdividiu em dois subeixos: 1) *a construção do jogo de papéis e*; 2) *a assunção de papéis pela criança com autismo: a cenografia e os recursos imagéticos*, os quais serão apresentados a seguir.

## Resultados e análises

No total dos episódios escolhidos para análise, identificamos processos sofisticados de funcionamento simbólico da criança com autismo nos momentos de faz de conta.

No primeiro subeixo, 1) *a construção do jogo de papéis*, observamos que em muitas situações de faz de conta, a assunção de papéis é presumida, pois a criança não verbaliza qual personagem está incorporando, como muitas vezes ocorre com a criança típica. Parece-nos que a assunção de papéis está dada indiretamente ou implicitamente e se caracteriza pelo uso de recursos linguísticos, pelas expressões corporais e, especificamente, pela participação do outro no contexto lúdico, conforme veremos a seguir no *Episódio 1: Bicho feroz*.

*As crianças estão no parque da escola e Gil observa um grupinho conversando. Ele decide se aproximar e demonstra compreender qual brincadeira elas estão combinando. De repente, as crianças saem correndo umas atrás das outras. Gil corre atrás do Beto (colega da sala verde). Logo adiante, Beto cai no chão. Quando o Beto já está no chão, Gil para, abaixa o corpo levemente, na direção do menino, se aproxima do colega com os braços levantados e as mãos com os dedos curvados, imitando garras; ele faz cara de bravo e reproduz um som com a boca:*

*— Hhhruuuuhurr! (rosnando como bicho bravo).*

*Beto, ainda caído no chão, olha para Gil, sorri, se levanta e sai correndo.*

Gil se aproxima de alguns colegas do segundo período que parecem combinar alguma brincadeira, porém não conseguimos compreender o que os meninos falam entre si. Ele chega, se aproxima, observa e compreende o que as crianças estão propondo umas às outras. Gil parece não apresentar dificuldades em se inserir no grupo, contrariando o que alude a literatura tradicional (Kanner, 2012). Afinal, Gil entra na brincadeira, guiado pela ação inicial dos colegas e, a partir do outro, sua brincadeira se desenvolve.

Rocha (2005) argumenta que: “No processo de constituição da capacidade lúdica, portanto, a presença do outro é fundamental. A criança se depara com pessoas que provocam e propõem as mais diversas ações, entre as quais se encontram ações simbólicas” (2005, p. 63). Para a autora, no processo de interação (criança e o outro), o outro se apresenta como elemento-chave na constituição do brincar. O adulto, por exemplo, não apenas nomeia ou dá ênfase ao objeto, mas paulatinamente possibilita à criança atuar no campo simbólico. Ele atribui significado social e cultural às ações da

criança; dá sentido aos gestos, “transformando-os gradualmente de ação em linguagem, de motor em semiótico” (Rocha, 2005, p. 35).

Nesta lógica argumentativa, Elkonin (2009) defende que tanto o desenvolvimento das ações com objetos, ou seja, dos “... modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e foram agregados a objetos determinados” (p. 216) quanto o aparecimento das premissas do jogo protagonizado (brincadeiras de papéis sociais), ambos se encontram vinculados às interrelações das crianças com os adultos. Ademais, Elkonin (2009) afirma que a formação experimental do jogo protagonizado tanto nas crianças com desenvolvimento típico quanto nas crianças com deficiência “... evidenciam a presença de regras gerais de desenvolvimento do jogo relacionadas com a aprendizagem lógica das ações objetivas e com o destaque do adulto como modelo e agente das formas humanas de atividade e de relações. Tudo isso acontece sob a direção de adultos e não de maneira espontânea” (p.270).

No episódio em análise, Gil faz de conta que é um bicho feroz. Porém fazer de conta que é um bicho não é somente uma ação corriqueira e de menor importância. Pelo contrário, o próprio Leontiev (2014) compreendeu que essa ação implica a composição de um papel lúdico. O autor argumenta que o jogo de bichos é uma falsa exceção do papel lúdico, pois os animais são protagonizados como possuidores das funções e características humanas. De fato, “... nessas histórias e nesses jogos apenas o sujeito concreto da ação é alterado, bem como a própria ação e as relações de que ela participa, enquanto o mundo circundante permanece profundamente humano e realista” (Leontiev, 2014, p. 133).

Para melhor compreensão dessa análise, quanto à assunção de papéis no faz de conta pela criança com autismo, é fundamental elencarmos alguns pontos centrais. De fato, a literatura hegemônica caracteriza o brincar da criança com autismo como algo desprovido de sentido e significado. É interpretado mais como movimentos repetitivos e estereotipados do que como brincadeira (Leboyer, 1995). Além disso, afirmam alguns pesquisadores que a criança durante a brincadeira fica presa às impressões imediatas do real, não adentrando o campo imaginativo (Kanner, 2012; Klinger & Souza, 2015; Passerino, 2005; Rivière, 2004; Williams & Wright, 2008). Outro aspecto que limita o faz de conta, para alguns estudiosos, encontra-se no campo da linguagem. A maior parte das crianças com autismo, de acordo com essas investigações, apresenta atraso na linguagem oral, o que retardaria o processo de desenvolvimento simbólico, conforme sinalizamos inicialmente. Contudo, ao contrário do que pontua a tradição de estudos em crianças com autismo, identificamos situações em que o jogo de papéis esteve presente (Silva, 2017). Tais situações eram fortuitas, sem dúvida, e às vezes desprovidas de um enredo muito bem configurado. Gil, por exemplo, não anuncia qual papel vai assumir na brincadeira, mas é possível presumi-lo. De fato, o Bicho feroz protagonizado por Gil não está apoiado na enunciação verbal, mas nos gestos, nos movimentos, nas expressões corporais e recursos expressivos utilizados pelo menino. Gil explora seu personagem; se diverte; brinca com o outro e se desprende das amarras situacionais. Gil contradiz a literatura tradicional.

É importante sinalizar que na perspectiva histórico-cultural é central o papel da linguagem. A apropriação simbólica transforma qualitativamente o desenvolvimento do psiquismo. E isso ocorre com qualquer criança, independente de sua peculiaridade *desenvolvimental* (Silva, 2017). Em outros episódios, por exemplo, identificamos que as crianças brincam de médico ou enfermeiro, ao colocar o estetoscópio nos ouvidos e fazer de conta que escutam o coração de várias pessoas e/ou bichos. Elas também fazem de conta que estão dando comida para alguém, como se fossem o cuidador, ou a mãe, ao alimentar o boneco, por exemplo. Nesses episódios, normalmente as brincadeiras envolvem o outro e recursos expressivos (não necessariamente a linguagem verbal, mas simbólicos). Isso ocorre porque a assunção de papéis está ligada a uma experiência alteritária, isto é, a experiência de estar em relação com o outro durante a brincadeira.

Dentro desta mesma perspectiva, Góes (2000a) afirma que no jogo de papéis a criança experimenta o lugar do outro (a alteridade). Deste modo, ao assumir distintos papéis sociais, ou, como diria Vigotski (2008), diversos *eu-fictícios*, a criança vai construindo (singularizando) seu próprio eu, à medida que expande a compreensão de si mesma e do mundo circundante. Para a autora, “o jogo imaginário é, portanto, uma instância em que a criança maneja, por assim dizer, imagens de si e de outros membros da cultura” (Góes, 2000a, p. 123). Essa discussão é interessante, pois a experiência

alteritária que se faz presente de forma indireta nos episódios exemplificados é visto como algo impossível para a criança com autismo.

Valente (2010) chega à conclusão sobre a ideia de alteridade no autismo. Para ela, independentemente da linha teórica: “há uma ausência da alteridade no fenômeno do autismo... No campo do saber psiquiátrico, essa ausência se expressa pelos sintomas de isolamento... Na psicanálise, essa ausência parece ser mais determinante ainda, pois é justamente a ausência de alteridade que produz uma criança autista...” (p. 147). Contrariando essa defesa, com base nos dados desta pesquisa, podemos deduzir que a criança com autismo experimenta, sim, o papel do outro. Contudo, vale salientar que tal experimentação se dá de uma forma qualitativamente diferenciada, se comparada à criança sem o transtorno.

No subeixo 2) *Assunção de papéis da criança com autismo: a cenografia e os recursos imagéticos*, optamos por experimentar uma estratégia de intervenção diferenciada para compreender o jogo de papéis. Para tanto, elaboramos oficinas cenográficas, por meio da criação de cenários evocativos de temáticas dramáticas.

Inspiradas pelo depoimento de Grandin (pesquisadora com autismo), quanto à sua maneira peculiar de *pensar em imagens*, refletimos sobre a importância da produção visual no jogo de papéis da criança com autismo (ver Orrú, 2016). Na verdade, as reflexões de Grandin nos alertaram para uma dimensão: a importância da produção visual (construção de cenários) no momento da brincadeira. Sendo assim, decidimos por criar contextos cenográficos que eram de interesse das crianças, tais como: piratas; super-heróis entre outros. Vejamos o *Episódio 2: Eu, pirata*:

*As crianças estão sentadas no meio da sala ao redor da pesquisadora para o início da brincadeira. Os alunos do segundo período estão presentes. As crianças parecem ansiosas e curiosas, pois há um barco de pirata na sala de aula. A pesquisadora fala:*

— *Vamos ter surpresa hoje!*

*Bento, aluno do segundo período, responde apontando para o barco (que está no fundo da sala, virado para a parede):*

— *Eu sei, eu sei, tem um barco ali!*

*A pesquisadora pede à professora Júlia a sacola com os acessórios (mas não diz às crianças o que é). Gil é o único que está em pé, andando de um lado para o outro, no meio das crianças, parece que procura por algo. Edy está sentado próximo à pesquisadora. Tom está um pouco mais atrás, ao lado de Dag. A pesquisadora fala:*

— *Gil, vem cá! Vamos brincar!*

*A pesquisadora pega na mão do Gil e pede para ele sentar perto dela. Ele se abaixa, ensaia que vai sentar, mas se levanta e empurra a mão da pesquisadora, olhando na direção dos armários e da professora Júlia, que está procurando a sacola dos acessórios.*

*A pesquisadora inicia um diálogo com as crianças sobre a peça do Peter Pan, a que elas assistiram no teatro na semana anterior. Enquanto conversa com as crianças, a pesquisadora vira para Gil e pergunta:*

— *Gil, você foi ver a peça? Conta aqui para a professora Angélica.*

*Gil continua em pé olhando na direção da professora Júlia e ignora a fala da pesquisadora. Gil está com as mãos entrelaçadas, parece ansioso. As outras crianças continuam sentadas em frente à pesquisadora aguardando.*

*A professora Júlia entrega a sacola para a pesquisadora e desperta a curiosidade e euforia nas crianças. Marcela, aluna do segundo período, sorri, bate palmas e abraça Elisa (colega dela do segundo período também), demonstrando alegria. A pesquisadora faz suspense ao receber da professora Júlia a sacola:*

— *liii!*

*Gil se senta, rapidamente, bem em frente à pesquisadora. Fred, que estava do outro lado da sala, se aproxima e senta também no chão ao lado dela. A pesquisadora continua:*

— *É, vamos sentar aqui para a gente poder brincar! Nós vamos brincar hoje de... (respondem as crianças todas juntas com a pesquisadora):*

— *Pirata!*

As crianças parecem ansiosas. Enquanto espera a pesquisadora abrir a sacola, Elisa morde o dedo; Bento (também do segundo período) esfrega uma mão na outra e não para de olhar na direção da sacola, tentando enxergar algo. Marcela levanta a mão e grita lá de trás:

—... Eu quero ser o marujo!

Bento em seguida se posiciona:

— Eu quero ser o Capitão Gancho!

João (também do segundo período) retruca e fala que ele vai ser o Capitão Gancho, e os dois alunos discutem quem vai ser quem na brincadeira.

Em meio à conversa das crianças, Gil tenta mexer na sacola e fala:

— Chapéu! (referindo-se ao chapéu do pirata).

— É! E quem vai ser o pirata? — Pergunta a pesquisadora olhando para todos.

No mesmo instante, Gil aponta para ele mesmo e responde:

— Irata!

A pesquisadora, então, pergunta para Gil:

— Você vai ser o pirata?

Ele balança a cabeça concordando. Olhando e sorrindo para a pesquisadora, levanta a mão e fala:

— Aham! Eu ...irata!

Simultaneamente, Gil bate as duas mãos na barriga, mostrando que será o pirata. A pesquisadora, então, confirma apontando para Gil:

— Ele vai ser o pirata!

Gil sorri. Dag, Fred e Edy parecem alheios ao que está acontecendo. Dag mexe nos cabelos de Edy e Fred se afasta da pesquisadora, se arrastando no chão.

A pesquisadora coloca o chapéu de pirata em Gil e repete que ele será o pirata. Marcela bate palmas e comemora:

— Legal, o Gil será o pirata!

Enquanto a pesquisadora pergunta quem quer a bandeira do pirata, Gil a interrompe e grita fechando um olho e apontando para ele com o dedinho:

— Quero olho! Quero olho!

Gil tenta pegar na sacola o tapa-olho do pirata.

A pesquisadora distribui os acessórios do pirata entre as crianças: a bandeira do pirata fica com a Manuela, que logo começa a balançá-la no ar. João fica com o gancho do Capitão Gancho; Bento com a bandana do ajudante do Capitão; Pedro recebe o machado do outro pirata; Érica fica com o tapa-olho.

Gil pega a luneta e logo coloca no olho. Faz de conta que está olhando algo. Elisa tenta tomar a luneta das mãos de Gil, pois ela está sem nenhum acessório, mas ele resiste, não solta a luneta; os dois disputam, mas Gil consegue ficar com o objeto.

As crianças parecem empolgadas com os acessórios e falam todas ao mesmo tempo. A pesquisadora incentiva:

— Só que, para a gente brincar, o pirata precisa de um... barco!

A pesquisadora se levanta e as crianças também. Elas saem em direção ao barco de papelão que está no fundo da sala. Bento finge que está usando o machado para cortar algo; Marcela pula com a bandeira do pirata na mão. Gil olha a sala com a luneta e começa a pular também com as crianças. João grita que ele é o Capitão Gancho.

A pesquisadora coloca o barco do pirata no meio da sala. As crianças ficam animadas. Todas querem pegar no barco. Dag começa a puxar as tiras de plástico que representam a água que está do lado de fora do barco. A pesquisadora pede para todo mundo sentar para ela explicar como o barco se movimenta. Tom segue literalmente o comando da pesquisadora e tenta sentar em cima do barco.

As crianças assumem seus personagens e começam a brincar. João (Capitão Gancho) e seus ajudantes (Bento e Pedro) estão posicionados atrás do barco, preparando-se para começar a

navegar. Enquanto isso, as demais crianças atuam como espectadores (plateia) assistindo à encenação, inclusive Edy e Tom. Dag parece disperso.

Gil vai dando sequência à cena. Ele, com a luneta no olho e em pé, tenta localizar o barco. A pesquisadora instiga:

— Procura, procura o barco, pirata! Achou?

Gil balança a cabeça concordando. Então, caminha na direção do barco para tomá-lo. Fred, agora, é quem está com a bandeira do pirata. A pesquisadora fala que ele tem que balançar para avisar ao Gil onde está o barco. Fred, sorrindo, balança a bandeira atrás do barco.

Gil se aproxima do barco. João, Bento e Pedro fingem que saem correndo. Gil toma o barco do Capitão Gancho e, com a ajuda da pesquisadora, finge que navega, empurrando o barco no sentido contrário ao que está o Capitão Gancho e seus ajudantes.

Agora, Gil empurra o barco sozinho. Gil perde o equilíbrio, cai por cima do barco e este se quebra. A pesquisadora grita de longe:

— O barco naufragou! Acontece, gente!

Todas as crianças começam a rir.

No episódio descrito, as crianças estão todas sentadas, no meio da sala, em torno da pesquisadora para o início da brincadeira. Elas estão agitadas, parecem ansiosas. Afinal, tem algo diferente na sala: um barco de pirata. Gil parecia prever o que iria acontecer. O comportamento, aparentemente, impaciente do pequeno se tornou mais latente quando a pesquisadora pediu à professora Júlia uma sacola dos acessórios do pirata. A pesquisadora não revelou às crianças o conteúdo da sacola, despertando certa curiosidade entre elas, inclusive em Gil<sup>3</sup>. A literatura disserta sobre a falta de interesse pelo brinquedo e por brincadeiras da criança com autismo; a dificuldade dela em antever o futuro e inferir intenções alheias (Frith, 2015; Williams & Wright, 2008). Todavia, essa parte inicial do episódio nos apresenta situações contrárias. É notável o interesse de Gil e das demais crianças pela sacola da pesquisadora, ou melhor, pelo conteúdo da sacola.

Na sequência, a pesquisadora, diante do quadro de ansiedade e euforia apresentado pelas crianças, entre elas o próprio Gil, convida os alunos para a brincadeira de pirata. Nesse momento, todas as crianças falam ao mesmo tempo; algumas gritam que querem ser o marujo, outras, o capitão Gancho. Gil, em seguida, anuncia qual personagem quer brincar: de ser 'Pirata'. Ao contrário do que fora observado acima, a literatura hegemônica tem apontado para a incapacidade de a criança com autismo assumir papéis, conforme explicitado no subeixo anterior. Mas concordamos com Wolfberg (2009) que isso não pode ser generalizado e que os contextos de desenvolvimento da situação lúdica em crianças com autismo precisa ser observado sob outro prisma teórico. Afinal, elas brincam de assumir papéis.

Em nosso estudo, observamos que as crianças com autismo realmente precisam de uma mediação qualificada para entrar no jogo de assunção de papéis. Mas não é só isso! A cenografia, a produção visual parece ser um elemento importante na composição do acontecimento lúdico. Wolfberg (2009) constatou que foi pela mediação social que as crianças investigadas por ela desenvolveram suas ações lúdicas e aprenderam a brincar. Além da participação do outro, Wolfberg (2009) defende o uso de cenários com réplicas realísticas como: minifogão, minicasinha, minicarrinho de compras, imitação de comidinhas etc. Nas palavras dela, "o realismo e a estrutura dos brinquedos e os cenários vão influenciar como a criança irá usá-los, e isso então precisa ser levado em consideração" (Wolfberg, 2003, p. 75, tradução nossa).

Diante do exposto e com base na pesquisa de campo, criamos as oficinas cenográficas, almejando à ampliação da assunção de papéis pela criança com autismo. Sendo assim, no episódio descrito, Gil teve contato com distintos elementos cenográficos: barco pirata, chapéu de pirata, tapa-olho, bandana, machado, bandeira do pirata. Esses elementos cênicos (cenário imagético, figurino, acessórios etc) dispostos no contexto lúdico apresentaram-se como promotores da assunção de papel assumida por

<sup>3</sup> Na semana da peça de teatro do Peter Pan, a pesquisadora sugeriu às professoras que, em certo momento da aula, explorassem com as crianças os acessórios do pirata — chapéu, tapa-olho, luneta, bandeira, bandana, os quais seriam usados por ela no encontro seguinte.

Gil. De fato, a partir dos tais elementos cênicos, mais especificamente do figurino e acessórios, Gil vai compondo seu personagem.

Elkonin (2009), com base nos estudos de seus colaboradores, descreveu o percurso de desenvolvimento do jogo de papéis. De acordo com a análise do autor, o trajeto vai desde,

a ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher, dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca*; dar de comer à boneca *como a mamãe*; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (p. 258-259, itálicos do autor).

Para Silva (2006, 2012), no brincar: "... a organização de cenários, o assumir papéis e a construção da cena lúdica (*a lógica do acontecido no plano imaginário*) são aspectos que trazem traços da realidade ao que é encenado" (2012, p. 28, itálico da autora). Mas não é só isso, afinal, os movimentos corporais, os gestos, a própria palavra presentes na composição da coreografia lúdica dão indícios ao outro (pessoa externa à cena) de como a criança também percebe sua realidade imediata.

Conforme discutido no subeixo 1, no jogo de papéis, a criança coloca-se no lugar do outro (Chiotte, 2015; Cruz, 2015, Góes, 2000a, 2000b; Oliveira & Stoltz, 2010). Dito de outra maneira, no plano imaginário, ao invocar o que Vigotski (2007) denomina de *eu fictício*, a criança recria o outro e a si mesmo, num movimento dialético. Góes (2000a) argumenta que, nessa (re)criação de papéis, a criança transita por dois cenários: o projetado e o representado. No cenário representado, a criança se sustenta no objeto em si ou nos parceiros brincantes, constituintes da cena lúdica. Já no cenário conjectural, a criança se relaciona com personagens e situações presumidas, que não estão dadas diretamente no contexto lúdico. No episódio descrito, Gil atua em um cenário representado, onde objetos e brincantes (parceiros) estão presentes concretamente no *setting*.

Avançando na discussão, observamos a articulação do cenário e a mediação da pesquisadora como instâncias fundamentais para o desenvolvimento do acontecimento lúdico. Aos poucos, as crianças vão compondo seus personagens de acordo com os elementos cênicos (cenário, figurino, acessórios) dispostos no contexto lúdico onde o enredo se desenvolve.

## Considerações finais

O presente estudo teve como foco a configuração do jogo de papéis na composição do faz de conta da criança com autismo, tendo como referência as pesquisas no campo da perspectiva histórico-cultural. Dois aspectos foram destacados: a participação do outro e a criação cenográfica. Defendemos que ambos são responsáveis pela emergência de processos de simbolização mais sofisticados no brincar dessas crianças quando envolve o jogo de papéis. De fato, as dinâmicas interpessoais adulto-criança e criança-criança articuladas à criação de cenários e figurinos (fantasias) propiciaram às crianças pesquisadas um deslocamento das situações impostas pelo real, ampliando a exploração do universo imaginativo. Os cenários criados viabilizaram a exploração e incorporação de papéis, permitindo que elas agissem para além do comportamento previsto.

Em síntese, argumentamos que tanto a participação (intencional) do papel do outro na brincadeira (com especial atenção para o papel do adulto) quanto a construção de cenários são elementos mediadores promotores do desenvolvimento da criança com autismo, alargando processos de simbolização e experiências alteritárias envolvidos no faz de conta. Os dados discutidos neste trabalho apontam numa direção que contradiz parte da literatura mais tradicional sobre o tema, instigando a consolidação de novos caminhos investigativos que podem *tensionar* a própria terminologia e diagnóstico que caracteriza o transtorno do espectro autista.

## Referências

- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. (5ª ed, trad. M.I.C. Nascimento et al.). Porto Alegre: Artmed.
- Arce, A. & Simão, R. (2006). A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D.B.Elkonin. In A.Arce & N.Duarte (Orgs.), *Brincadeira de papéis sociais na*

- educação infantil - contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin (pp.65-88). São Paulo: Xamã.
- Bagarollo, M.F. (2005). *A (re)significação do brincar das crianças autistas*. Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.
- Brougère, G. (2008). *Brinquedo e cultura* (7ª ed.) (G.Wajskop, rev. técnica e versão adaptada). São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época, vol. 43).
- CID-10 (1993). *Classificação Internacional de Doenças*. Organização Mundial de Saúde (ONG). Recuperado em 14/03/2015 <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>.
- Cruz, M .N. (2015). O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In D. N. H. Silva & F. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 67-90). São Paulo: Summus.
- Chiote, F. A. B. (2013). *A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil*. Trabalho apresentado no GT-15 Educação Especial da 35ª Reunião Anual da Anped. Recuperado em 02/07/2016 de <http://www.periodicos.ufes.br/PRODSCENTE/article/view/8756/6169>.
- Chiote, F.A.B. (2015). *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica* (2ª ed.) Rio de Janeiro: Wak.
- Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo* (2ª ed., A. Cabral, trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Facci, M. G. D (2006): Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In A. Arce & N. Duarte (Orgs.), *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil - contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp.12-25). São Paulo: Xamã.
- Frith, U. (2015). *Autismo: hacia una explicación del enigma* (2ª ed., trad. C. González). Madri (Espanha): Alianza.
- Góes, M. C. R. (2000a). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos cedex*, 20(50), 9-25. Recuperado em 14/05/2015 de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>.
- Góes, M.C.R. (2000b). O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. Recuperado em 06/03/2016 de <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0713t.PDF>.
- Kanner, L. (2012). Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In P. S. Rocha (Org.). *Autismos* (2ªed, pp. 111-170). São Paulo: Escuta. (Trabalho original publicado em 1943).
- Kishimoto, T. M. (2008). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning.
- Klinger, E. F., & Souza, A. P. R. (2015, Março). Análise clínica do brincar de crianças do espectro autista. *Distúrbios da Comunicação*, 27(1), 15-25. Recuperado em 12/02/2016 de <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/17872>
- Leboyer, M. (1995). *Autismo infantil, fatos e modelos* (2ª ed, trad R.G. Dalgalarrodo). Campinas: Papirus.
- Leontiev, A. N. (2014). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed., pp. 119-142). São Paulo: Ícone.
- Martins, A. D. F. (2009). *Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas*. Dissertação mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.
- Oliveira, M.E., & Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar*, (36), 77-93.
- Orrú, S. E. (2016). *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços excludentes* (Prefácio de M.T.E. Mantoan). Petrópolis (RJ): Vozes.
- Passerino, L.M. (2005). *Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ribas, L.M. (2013). *Um estudo sobre o brincar de uma criança autista atípica: intervenções psicopedagógicas*. Trabalho de especialização, Universidade de Brasília, Brasília.
- Rivière, A. (2004). O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: C.Coll, A. Marchesi, & J.Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (2ª ed., F. Murad, trad., pp. 234-254). Porto Alegre: Artmed.
- Rocha, M.S.P.M.L. (2005). *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional* (2ª ed. rev.). Rio Grande do Sul: Unijuí. (Coleção Fronteiras da Educação).
- Silva, D. N. H. (2002). *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus.
- Silva, D.N.H. (2006). *Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula* (Tese de Doutorado). Unicamp, Campinas. Recuperado em 23/05/2016 de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000395845>.
- Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus. (Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil).
- Silva, M. A. (2017). *O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Distrito Federal.
- Valente, T.S. (2010). A ausência da alteridade no autismo: duas perspectivas. In: E. Guérios & T.Stoltz (orgs), *Educação e alteridade* (pp. 135-148). São Carlos (SP): Edufscar.
- Vigotski, L.S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo. Martins Fontes.

- Vigotski, L.S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 23-36.
- Williams, C. & Wright, B. (2008). *Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais*. São Paulo: M.Books do Brasil.
- Winnicott, D.W. (1975): *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago editor. (Coleção Psicologia Psicanalítica).
- Wolfberg, P.J. (2009). *Play and imagination in children with autism* (2a ed). Kansas: Autism Asperger Publishing Company.

Recebido em 05/03/2017

Aceito em 12/07/2017

---

*Maria Angélica da Silva*: Professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atua em Sala de Recursos. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Mestre pela Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

*Daniele Nunes Henrique Silva*: Doutora em educação, pela Universidade Estadual de Campinas (2006); professora do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde e do Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasil.