

DA INTERAÇÃO SOCIAL À AUTONOMIA: VIVÊNCIAS LÚDICAS NO MEIO LÍQUIDO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

FROM SOCIAL INTERACTION TO AUTONOMY: PLAYFUL AQUATIC EXPERIENCES FOR CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

Kamila Silva Gomes¹, Wihanna Cardozo de Castro Franzoni² e Alcyane Marinho²

¹Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Fortaleza-CE, Brasil.

²Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

RESUMO

Este estudo analisou o papel de vivências lúdicas no meio líquido facilitadas por uma ONG de Florianópolis (SC) para a interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de três instrumentos de pesquisa de campo: a observação sistemática e a participante e as entrevistas semiestruturadas. Participaram cinco crianças com TEA, sete profissionais (uma profissional da educação física, uma psicóloga, e cinco estudantes de fisioterapia) e quatro familiares. Dentre os resultados estão: aspectos intrínsecos à própria formatação das vivências lúdicas atuaram como facilitadoras de momentos de interação social entre as crianças com TEA e os voluntários, e três dessas crianças demonstraram interesse em envolver-se e criar brincadeiras, por interação social. Concluindo-se que as vivências lúdicas possibilitam às crianças cultivar habilidades de comunicação verbal ou gestual e criar laços de confiança com os voluntários e demais crianças.

Palavras-chave: Relações interpessoais. Criança. Jogos e brinquedos. Meio aquático.

ABSTRACT

This study analyze playful aquatic experiences in the facilitated by a non-governmental organization in Florianópolis (SC) for the social interaction of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD). This study is qualitative approach, in which three field research instruments were used: systematic observation, participant observation and semi-structured interviews. Among the participants are five children with ASD, seven professionals and four family members. Among the results, the aspects intrinsic to the formatting of musical experiences acted as facilitators of moments of social interaction between children with TEA and OS, and three of these children demonstrate motivation to get involved and create games and interest in social interaction. In conclusion, the playful experiences made it possible for children to cultivate verbal or gestural communication skills and create bonds of trust with volunteers and other children.

Keywords: Interpersonal Relations. Child. Play and Playthings.

Introdução

No sentido de valorizar as individualidades e a ampliação de potencialidades de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), existem iniciativas de instituições e organizações não governamentais (ONG's) que promovem ações para este público nas quais os elementos lúdicos fazem parte de sua estrutura, visando fins terapêuticos. Para este estudo, destaca-se o projeto Aqua Atividades, promovido por uma ONG, o qual suas principais características são: ser realizado em um ambiente lúdico, ser promovido para crianças que brincam conforme sua espontaneidade, e ocorrer no meio líquido, em uma piscina, com foco na estimulação da interação social entre os participantes.

TEA é a nomenclatura designada conforme as indicações do Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais, elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (DSM-V)^{1,2}. O autismo é um transtorno, apresentado na infância, que afeta principalmente as áreas da comunicação, do comportamento e, conseqüentemente, a interação social³⁻⁵. São diversas as possibilidades de manifestações do transtorno, dentre elas, podem-se citar: a

dificuldade de criar empatia, o comprometimento no domínio motor, o comportamento repetitivo, podendo, ou não, serem manifestados⁵.

Tendo em vista que a principal limitação demonstrada por pessoas com TEA, a partir da teoria sociointeracionista de Vygostky⁶, considera-se interação social como uma manifestação das relações em que há reciprocidade entre indivíduos ou entre grupos sociais. Essa reciprocidade só pode ocorrer quando os envolvidos possuem domínio dos instrumentos e signos sociais a ponto de ‘falarem a mesma língua’. Inclui a linguagem propriamente dita e a compreensão de conceitos ou símbolos presentes na comunicação.

O brincar infantil, por sua vez, está inter-relacionado a uma série de fatores, como exercício da criatividade, capacidade de realizar associações entre conceitos e símbolos sociais, expressividade e desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas⁶. Por meio dele, há uma sistematização de conhecimentos sociais e corporais relevantes para apropriação da criança aos atributos do meio em que está inserida. Alguns autores^{7,8}, empenhados em estudar crianças com deficiência de neurodesenvolvimento, apontam a relevância do lúdico implícito em atividades, vivências ou dinâmicas como facilitador do desenvolvimento infantil.

Pesquisadores de diversas áreas, no entanto, se empenham em estudar aspectos da comunicação e da sociabilidade de crianças com TEA⁹, porém, ainda assim, pela complexidade das manifestações do transtorno existem diversas lacunas a serem preenchidas. A ausência de consenso entre os resultados das pesquisas realizadas sobre o TEA ressalta a importância de ampliar os estudos sobre interação social e TEA, em busca de elementos que representem um conhecimento concreto sobre a temática⁹. Deste modo, este estudo teve como objetivo analisar o papel de vivências lúdicas no meio líquido facilitadas por uma ONG de Florianópolis (SC) para a interação social de crianças com TEA.

No âmbito da Educação Física, pouco se menciona sobre as atividades para crianças com TEA, principalmente envolvendo o brincar espontâneo, menos ainda tendo o meio líquido como contexto. Destaca-se que atividades no meio líquido, tem como diferencial as características físicas da água, dentre elas a pressão hidrostática e a flutuabilidade, que a tornam um facilitador da livre expressão de movimentos, dos deslocamentos, e do contato/interação entre os participantes^{10,11}.

Métodos

O contexto do estudo foi o projeto Aqua Atividades, promovido pela ONG Autonomia, situada em Florianópolis (SC), no qual crianças com diversas deficiências de neurodesenvolvimento, a maior parte delas com TEA, são estimuladas a brincar e interagir entre si e com os demais participantes. Por meio de vivências lúdicas realizadas no meio líquido, especificamente, em uma piscina semiolímpica (25 metros de comprimento, 8 raias e 1,90m de profundidade), climatizada com temperatura da água entre 25°C a 28°C e em local fechado, localizada em uma Universidade de Florianópolis (SC).

O Aqua Atividades é multidisciplinar, sendo dirigido e coordenado por duas profissionais, uma da área da Educação Física e uma psicóloga. Há também um grupo de voluntários, composto por estudantes de fisioterapia, cujas funções são: organizar os materiais da vivência, mediar e estimular a interação entre as crianças presentes, e dar suporte às crianças menores (de colo) que não estejam acompanhadas por seus pais na piscina. O trabalho desses voluntários é acompanhado e mediado pelas profissionais. Não há uma preparação ou curso de formação para as atividades, porém é realizada uma reunião no início e no fim de cada encontro para dialogar sobre aspectos como: organização interna, particularidades de cada criança, elogios e críticas positivas, e sugestões gerais.

O objetivo do projeto é propiciar às crianças um ambiente lúdico estimulante para interação social e autonomia, sendo uma característica marcante o fato de não haverem

atividades previamente sistematizadas, pelo contrário, é reforçado aos participantes a liberdade para vivenciar, experimentar e interagir com o máximo de pessoas e brinquedos e/ou objetos possíveis. Em cada vivência as crianças entram na piscina, preferencialmente acompanhadas por seus pais ou familiares, sendo também acompanhadas pelos voluntários.

As vivências ocorrem uma vez por semana em dia fixo, no turno da manhã, com duração total de 1h30min. São disponibilizados materiais como bolas, boias de diversos tipos, pranchas de stand up paddle, caiaques, remos, cesta de basquete flutuante, dentre outros. Uma prancha de *stand up paddle*, por vezes, serve de trampolim para saltar na água, em outras para equilibrar, ou para remar pela piscina (sentado ou em pé).

As interações sociais entre os participantes são dinâmicas, sejam criança-criança, criança-voluntário, familiar-criança, familiar-criança-voluntário. As crianças, ao longo do tempo que passam na água, são livres para experimentar os materiais citados conforme desejarem. A dinâmica das interações leva a diversas trocas, tanto interpessoais, quanto de brinquedos/objetos. Portanto, entende-se que o aprendizado é facilitado por meio das brincadeiras ou criações espontâneas em torno dos materiais, sendo, por isso, nomeadas vivências lúdicas.

Participantes

Os participantes foram cinco crianças com TEA (Tabela 1). Os critérios de inclusão foram: 1 - Terem iniciado sua participação no Aqua Atividades no ano de 2017 e no mesmo semestre no qual foram iniciadas as coletas. Tal escolha se deu com base na intenção de acompanhamento, desde o início, o processo linear de desenvolvimento social e emocional proporcionado pela participação de cada criança nas vivências; 2 - A frequência, de modo que, foram acompanhadas 16 vivências, optando-se pelo mínimo de 50% de presença.

Tabela 1. Caracterização das crianças

Crianças (nomes fictícios)	Idade (anos)	Diagnóstico
		(informado pelos pais durante a entrevista, com base em avaliações de outros profissionais, não vinculados a ONG Autonomia)
Henrique	10	Autismo, grau leve
Daniel	4	Autismo, sem diagnóstico específico
Júlio	8	Autismo, hiperatividade, transtorno opositor desafiador
Alice	4	Autismo, sem diagnóstico específico
Theo	5	Autismo, grau leve

Fonte: Os autores

A partir da Tabela 1, pode-se observar que as crianças possuem diferentes graus no diagnóstico e idades, entretanto isto não interfere no propósito da pesquisa, pois as características particulares e processo de adaptação e desenvolvimento de cada criança foi observado e analisado individualmente, sem que houvessem comparações entre elas. Além disso, as diferenças etárias permitem observar as ressonâncias das vivências no desenvolvimento social de crianças em diferentes idades.

Também fizeram parte da pesquisa, por meio de entrevistas, os pais de cada criança (com exceção da mãe de Alice), com idades entre 33 a 54 anos, cinco voluntários (dois homens) que atuaram diretamente com as crianças selecionadas (idades entre 18 e 21 anos); e a coordenadora da Aqua Atividades (39 anos, psicóloga), os quais estão citados ao longo da discussão sob nomes fictícios. Destaca-se que participaram voluntariamente da pesquisa aqueles que se mostraram disponíveis e assinaram os formulários do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos.

Instrumentos e Procedimentos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritiva e exploratória, por estas especificidades, busca-se a descrição das peculiaridades explícitas e implícitas, observadas no contexto do estudo¹². Esta pesquisa é fruto de uma dissertação de mestrado, e parte de um estudo mais amplo, intitulado “O Brincar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista”, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob número: 1.814.571 (8/11/2016).

Foram utilizados três instrumentos para a coleta dos dados: observação sistemática, observação participante, ambas com uso de diário de campo (DC), e entrevistas semiestruturadas. Na primeira etapa foram realizadas cinco observações sistemáticas, ao longo de semanas consecutivas. Neste período a pesquisadora ficou fora da piscina, acompanhando as vivências sem interagir com os participantes. Esta etapa foi relevante para conhecer a dinâmica do projeto (horários, materiais, objetos e brinquedos utilizados, organização na entrada e saída da piscina), seus participantes, aspectos da organização dos voluntários, características e preferências das crianças - em termos de brinquedos e pessoas -, e participação dos pais. Tais observações foram registradas no diário de campo. Nesta etapa também foram estabelecidos os critérios de inclusão dos participantes.

A observação participante ocorreu com a imersão da pesquisadora dentro da piscina durante toda a vivência, por 12 semanas consecutivas (3 meses). Esses momentos permitiram a observação das minúcias do comportamento e interesses das crianças selecionadas para pesquisa e de suas interações sociais, como os diálogos, os silêncios, as brincadeiras e os brinquedos escolhidos e as implicações de suas participações ao longo dos meses. Esta etapa foi gravada com câmera de vídeo externa (câmera digital Canon semiprofissional, com auxílio do tripé) e interna (câmera GoPro Mini), na sequência os vídeos auxiliaram a composição do diário de campo.

As entrevistas semiestruturadas, com roteiros específicos para cada grupo de participantes, voluntários, famílias, coordenação e direção, foram previamente agendadas, conforme a disponibilidade dos entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas com gravador de voz de um smartphone.

Análise dos dados

Para auxiliar na organização dos dados foi utilizado o *software* N-VIVO versão 11, o qual é capaz de suportar o *upload* de textos, gravações de áudio e vídeos, facilitando o processo de sistematizar as informações, cruzar os dados e construir as categorias de análise.

A análise de dados baseou-se na técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin¹³, seguindo as três etapas indicadas para a análise. Nesta perspectiva, todos os conteúdos obtidos nas coletas dos dados foram devidamente transcritos e analisados, em busca de vestígios de informações dos fenômenos observados descrevendo, categorizando, e interpretando os dados.

Resultados e Discussão

Elementos Da Interação Social Durante As Vivências Lúdicas

Durante as vivências, foram consideradas duas formas de interação social: passiva e ativa. A primeira diz respeito àquelas interações nas quais as crianças agiam em resposta a algum estímulo iniciado por outrem, como: olhar nos olhos, permitir o toque e/ou abraço, responder a sorrisos, e responder perguntas. A segunda, ativa, contempla os momentos em que houve um protagonismo da criança durante a interação. Esse predominantemente ocorreu mediante o brincar como elemento condutor, destacando-se a partilha de um mesmo brinquedo - frequentemente as pranchas e os caiaques; a participação na mesma brincadeira, como jogo

com bolas ou o brincar de pegar; sendo o ápice, a procura pelo outro para brincar junto, pois esta iniciativa é considerada rara vindo de alguém com TEA, conforme aponta a literatura^{3,14}.

Ao observar os detalhes das ações dessas crianças, como: a quem procuram, se procuram, com quem interagem, se interagem, quais brinquedos e brincadeiras preferem, as respostas variaram ao longo das observações, conforme a expansão das experiências das crianças. Entretanto, pode-se dizer que houve procura, em interação social ativa, manifestada explicitamente por três das crianças (Júlio, Theo e Henrique). Eles interagiram tanto entre si, quanto com outras crianças participantes e/ou com os voluntários.

A busca por interação acontecia, principalmente, entre as crianças (ou direcionada a elas) que apresentavam comportamento autônomo, ou seja, aqueles que se deslocavam mais pelo espaço da piscina, e não estavam sob guarda de seus pais. Durante a vivência a procura das crianças por outras em nível de desenvolvimento semelhante situa-se na argumentação de Camargo e Bosa¹⁵, ao ressaltar a importância da procura por ‘pares’, como crianças com idades semelhantes, cujo campo de interesse seja similar.

As interações costumavam começar em torno de objetos/brinquedos como a pistola d’água, a boia de tubarão, as bolas, e as pranchas de *stand up paddle*, sendo estes os brinquedos mais procurados e utilizados. Exemplos destes momentos são: atirar com a pistola d’água em alguém e aguardar por seu retorno, sendo implícito um convite para brincar; entrar em uma competição de quem acerta mais bolas na cesta; fugir juntos do tubarão (alguém com uma boia) (DC, 19/08/17). Esse tipo de relação contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, entendidas como a competência para realizar formas amplas de interações entre pares, por exemplo cooperação, competição e intimidade, e, assim, para a aquisição de competência social¹⁵.

Estudiosos da infância, que partem das teorias do desenvolvimento social, a exemplo de Kishimoto¹⁶, destacam o brincar como uma atividade social repleta de significados, em que as crianças têm oportunidade de realizar trocas diversas com o outro, exercitar linguagens, estabelecer contatos, compartilhar experiências, bem como vivenciar diversos papéis sociais. No caso das crianças com TEA há indícios de que o contexto lúdico alimenta o interesse da criança, podendo tornar efetiva a aprendizagem de aspectos da linguagem e interação social⁸.

Outros estudos de intervenção¹⁷⁻²⁰, os quais encontraram resultados positivos com melhora e/ou aumento nas interações sociais de crianças com TEA, após intervenções com atividades aquáticas que estimulavam a sociabilidade, conduzem a ideia de que intervenções são importantes e podem, de fato, fazer diferença para alterar o padrão de comunicação das crianças com TEA. A motivação e oportunidades para o cultivo das interações pode ser determinante para consolidar competências sociais.

No mesmo sentido, as observações e narrativas dos voluntários, no papel de mediadores durante as vivências lúdicas, contém detalhes a respeito da importância dos momentos de socialização para ajudar as crianças participantes a superarem as barreiras de comunicação. Em relato Giovani,¹⁹ diz “A fala deles é prejudicada, mas a comunicação não”, sugerindo que a comunicação vai além da linguagem verbal.

Outros relatos de voluntários seguem o mesmo padrão de argumentação: “A própria interação abre espaço para novas situações que ensinam a criança a agir de determinada forma” (Rafael, 18). “As pessoas falam ‘autista não consegue envolver-se, nem ter uma relação social boa’, mas tu vê que não é, vê que é só construir isso, trabalhar isso, de uma forma que eles gostem” (Giovani, 19). Uma voluntária (Bia, 19) utiliza a seguinte estratégia para instigar a aproximação entre as crianças, diz: “Dá ‘oi’ para ele. Pergunta se ele quer brincar contigo”. A partir dessas falas de incentivo as relações e o brincar junto acontecem (DC, 2/06/17).

A convivência nos encontros semanais favorece uma aproximação entre voluntário e criança a ponto de, entre eles, existir inteligibilidade na comunicação. Sinais, gestos, e as formas de expressão passam a serem compreendidas, em uma via de mão dupla. Vale ressaltar, que

nem todas as crianças deste estudo apresentam limitação da fala. Nesse sentido, Astorino et al.²¹ destacam em seu estudo a importância dos programas de intervenção como agentes de desenvolvimento das habilidades sociais, considerando dois pontos: as diferentes formas de aprendizagem e as suas individualidades.

Em suma, dentre os elementos ligados ao papel do Aqua Atividades para interação social das crianças com TEA, destacam-se: aspectos intrínsecos à própria organização do projeto, no formato de vivência, onde as crianças têm estímulos externos (visuais e materiais) para criar, descobrir e compartilhar, em um brincar espontâneo; a presença de voluntários como mediadores, zelando pela segurança e estimulando as interações sociais; a pluralidade de crianças participantes, com diferentes idades e níveis de desenvolvimento motor e social, atuando como pares.

Da interação à autonomia: primeiros passos e aspectos da individualidade de cada criança

Eles acabam vendo que não é um bicho de sete cabeças falar com alguém, ser carinhoso com alguém. (...) E a partir do momento que eles veem que essa interação pode ser positiva, que você pode fazer amiguinhos, que você pode brincar com outras pessoas, entendem que não precisa viver no seu mundinho (Jéssica, 18, voluntária)

Pouco se pode afirmar sobre como o TEA interfere no processo de aprendizagens, contudo, estudos indicam que, quanto maior o repertório de habilidades e significações, e mais constantes forem os estímulos, maiores podem ser as possibilidades de compreender os contextos, e interagir com eles^{6,22}. A partir deste argumento, entende-se que ampliar as possibilidades da criança se relacionar pode dar-lhe confiança para sair do seu mundo interno e interagir com o mundo externo, com autonomia para ser, agir e conviver.

Se os progressos no desempenho motor e social influenciam-se mutuamente, gerando autoconfiança²³, uma forma de refletir sobre a conquista da autonomia, transposta em ações, foi observar o avanço das crianças nos espaços da piscina. Sabe-se que uma piscina com dimensão semiolímpica possui pontas mais rasas e meio mais fundo, enquanto a maioria das crianças concentra-se no lado raso, ao longo das semanas, com a incorporação da confiança elas começam a deslocar-se mais e mais, apropriando-se dos espaços (DC, 23/06/17). Assim, foi observado que quanto mais as crianças tinham autoconfiança para avançar para o lado fundo da piscina, mais se sentiam autônomas em relação aos pais e voluntários na busca por interações com outros participantes ou por envolver-se em brincadeiras.

Compreender as manifestações de interação social de cada criança é o modo de entender como as vivências afetaram-nas. Sustentada na teoria sociointeracionista⁶, às minúcias dessas interações e o alcance delas situam os aspectos da sociabilidade apresentadas pelas crianças participantes. Desde modo, a partir de narrativas dos voluntários e pais, e das observações registradas ao longo de doze semanas em D.C., os processos de interação social de cada criança serão apresentados valorizando suas individualidades.

Júlio, diferente de seus primeiros dias, nas últimas semanas de observação participante circulava por toda piscina com sua boia redonda, por vezes protagonizou momentos de interação com outras crianças, sempre com sorriso no rosto (DC, 25/08/17). Conforme relatos das voluntárias, esse foi um processo gradual e sutil, conquistado pelo desejo do menino de experimentar suas potências, e no apoio dado a ele.

O voluntário Rafael, lembrou de uma circunstância, na qual Júlio buscou ativamente pela interação: “Teve um dia que ele me chamou para brincar, achei isso legal. Ele me puxou pelo braço e falou vamos brincar” (Rafael, 18, voluntário). A iniciativa de Júlio ao começar uma brincadeira chama atenção e pode ser entendida como um exemplo de competência social, uma vez que “a iniciativa está relacionada à segurança da criança, sua curiosidade e desejo exploratório”²⁴. Chicon¹⁰ obteve resposta semelhante, em contexto onde uma criança com TEA

apresentava a iniciativa de buscar a interação com aquele que se dedica ao papel de mediador no incentivo do brincar e da própria interação, ou seja, com quem está próximo física e emocionalmente da criança.

Em situações como as relatadas a seguir, Júlio demonstrou ser capaz de se envolver em jogos simbólicos, onde o faz-de-conta estaria presente. Envolver-se em um faz de conta, um dos atributos do jogo²⁵, é uma expressão de potencialidade ao apreender elementos da comunicação e linguagem, como a criatividade e imaginação, consequentemente a interação social em si.

Eu lembro de uma vez que eu estava com o Theo e a Jéssica [voluntária] estava com o Júlio. Os dois começaram a brincar. Não fizemos nada, mas eles criaram um ônibus com bambolês, e entramos nele (Bia, 19, voluntária).

Dentre os brinquedos da vivência havia uma boia de tubarão, a qual chamava atenção das crianças, sendo frequentemente inserida na brincadeira de pegar entre Júlio e Theo, tanto iniciada por voluntários quanto por Júlio (DC, 23/07/17).

Fies e Bichara⁷ destacam que as brincadeiras de faz-de-conta em crianças com TEA podem ser limitadas, frequentemente, ao uso de objetos, de modo que são escassas as manifestações gestuais e verbais, dada a dificuldade dessas crianças em criar enredos mais elaborados para suas brincadeiras. No entanto, nas situações relatadas, o envolvimento dos meninos na brincadeira de faz-de-conta, contou com diálogos verbais, e iniciativas das próprias crianças em começar o faz-de-conta.

Theo, como já mencionado, criou um vínculo com Júlio, compartilhando momentos de interação. Conforme o relato da voluntária:

A gente tenta interagir uma criança com a outra e quando isso acontece é incrível. Por exemplo, o Theo e o Júlio fizeram uma amizade, brincavam direto juntos, de pegar, e iam para o fundo e a gente ia atrás (Ma Eduarda, 21, voluntária).

A brincadeira de pegar é interpretada^{24:212}, como um tipo de jogo dinâmico, com características de brincadeiras de pegador e de fugitivo, podendo estar implícito o desejo de “ser pego, de ser querido e de perseguir e pegar o outro”. Esta pode representar uma manifestação de jogo simbólico, podendo indicar a presença de afetividade entre as crianças. Além dessa brincadeira, tanto Júlio como Theo, após o segundo mês de vivência, circulavam por toda piscina, cada um em sua boia ou dividindo o mesmo caiaque, todavia, sempre sob a mediação de algum voluntário.

A mãe de Theo, Marcia, 34, relatou um episódio ocorrido em uma reunião com as professoras da escola do menino. Na festa do dia da família, Theo fez questão da presença dos “amigos da piscina”, justificando que eles fariam parte de sua família. A importância dada pela criança ao grupo do Aqua Atividades demonstra o quanto este envolvimento o afeta para além dos momentos da vivência. Nessa perspectiva, Mapelli et al.²⁶ explica que a família é o primeiro ambiente de socialização da criança, oferecendo cuidado e acolhendo suas necessidades.

A mãe de Theo poucas vezes entrou na piscina, mas isso não incomodou o menino, que no decorrer das semanas, tal como Júlio, participou e iniciou brincadeiras, incluindo faz-de-conta, explorou o brinquedos e materiais disponíveis, circulou por toda a piscina (sempre acompanhado de alguma voluntária), permitia o toque (indo para o braço), pouco falava, mas sorria em resposta, assim, entende-se que havia com reciprocidade nas interações sociais de Theo.

Henrique, contou o que mais gosta de fazer quando está na piscina.

A bola, e de espirrar água. Também de mergulhar e de correr na água quando meu pai está mergulhando perto de mim. Eu saí assim [gesto de movimento]. (Henrique, durante a entrevista com seu pai Fernando, 54).

Como seu pai, Fernando (entrevistado), sempre está presente cuidando e compartilhando os momentos, as brincadeiras costumam envolver os dois. O pai contou que leva o filho para o Aqua Atividades porque acredita que o menino “precisa interagir”, e relata: “Quando está em casa, eu observo seu isolamento no quarto. Vejo que a TV não estava ligada. (...) Às vezes fica como se estive só naquele mundo; vou lá e o puxo para junto”.

A preocupação do pai encontra respaldo na literatura ao discutir a importância da motivação e de oportunidades para despertar o interesse da criança com TEA por contato social, evitando-se o isolamento^{17,19,20}. Ao longo de sua participação na vivência Henrique demonstrou interesse por interações, criação de brincadeiras, empatia, e progressão da circulação pelos espaços da piscina. No último mês de observação participante, ele permanecia predominantemente brincando com voluntários e demais crianças na prancha de *stand up paddle*, no fundo da piscina, diferente das primeiras semanas onde a interação se limitava apenas a seu pai (DC, 18/08/17).

Henrique, protagonizou momentos de interação social ativa, principalmente, com crianças da mesma faixa etária¹⁵. A partir de seu segundo mês de participação na vivência, a procura por interação se tornou mais constante, podendo estar relacionada à autoconfiança corporal adquirida, e pelas aproximações conquistadas. Um exemplo é quanto Henrique busca por Pedro (participante com diagnóstico de síndrome de Down, eles possuem a mesma idade):

Henrique começa a caminhar próximo de Pedro batendo uma bolinha na cabeça do outro. O pai de Henrique aproximou-se e tocou suas costas no mesmo instante que Pedro vira-se para Henrique. Pedro olha para Henrique diz algo, e sai. Fernando, o pai, tenta chamar atenção do menino com uma bola, distanciando-se para fazê-lo buscar, mas ele vira-se e sai a caminhar na direção de Pedro. (DC, 16/06/17).

Suas distintas participações em brincadeiras coletivas, e, até mesmo, a declaração de Henrique sobre suas brincadeiras preferidas, demonstram, no contexto da vivência, interesse por criar ou inserir-se nas brincadeiras.

Alice, ao iniciar a participação nas vivências lúdicas, recém havia recebido o diagnóstico de autismo, e os pais buscavam formas de aprender a lidar com as limitações apresentadas pela menina. A única entre as crianças do estudo que ainda não caminha sozinha. A dependência dos pais pode explicar a dificuldade de interação demonstrada, ao evitar o contato com quem se aproximasse, e não aceitar o uso da boia na piscina.

Em entrevista, uma voluntária conta sobre a menina, destacando a abertura social conquistada em um processo lento e cuidadoso: “foi de pouquinho em pouquinho, eu ia lá e dava a mão para ela, e ela botava a mão em cima, e assim ela vai criando confiança e se aproximando (...) na última semana ela estava no meu colo” (Bia, 19).

Certo dia, uma voluntária sugeriu que a mãe, Eva, 35, permitisse que Alice entrasse na piscina acompanhada apenas de voluntárias. Surpreendendo a todos, a menina permitiu uma interação passiva; ela sorriu, manipulou objetos e passou pelo colo de duas voluntárias. A mãe ficou surpresa com o comportamento da menina, e disse que “nunca tinha visto minha sua filha tão à vontade com outras pessoas e que estava feliz por isso” (DC, 12/08/17). Esse depoimento, reforça a observação de Mapelli et al.²⁶ em seu estudo, no qual é destacada a expectativa da mãe em ver o seu filho com maior independência e, conseqüentemente, com maior capacidade de socialização.

Daniel, recebeu o diagnóstico de TEA aos dois anos e meio, dentre os participantes foi quem apresentou menor variação de comportamento ao longo do período da pesquisa. Uma

possível explicação está associada à forte ligação do menino com os pais, sempre presentes na vivência. Sobre ele, foi dito:

Sempre quietinho. Até hoje não teve grande mudança na personalidade. É muito tímido, mas conversei com ele. Ele estava com um brinquedinho, e eu perguntei “O que é isso que tu trouxe?”. Ele gosta, eu sinto. “Tu vai entrar na piscina com ele?”. Ele respondia. O pai dele também entra bastante junto, por ele ser desse jeito, eu acho. Ele não responde tanto, é mais na dele, mas se incentivar, como “vamos fazer tal coisa”, ele concorda. A última vez que fiquei com ele, e subi na prancha. É aos poucos, é um processo demorado, mas sempre dá certo. (Ma Eduarda, 21, voluntária).

Aos dois meses de vivência, Daniel não demonstrava iniciativa de interesse por interação com ninguém, além dos pais. Quando voluntários se aproximavam ele permitia, não chorava, nem evitava, algumas vezes ia sem os pais no caiaque ou na prancha, mas mantinha-se quieto, e bastante atento ao halter que sempre carrega e ao que se passa à sua volta (DC, 09/06/17).

Talvez o Daniel seja um caso tipo a Alice que a gente vai ter que ir conquistando aos poucos para se soltar. Uma vez que fiquei com ele na prancha, ele ficou focado no que fazia (Bia, 19, voluntária).

A mãe, Maria, 42, contou que “Daniel foi uma criança que procurava sempre estar isolado, não falava, não procurava interagir (...) hoje ele até participa de apresentação na escola”. No entanto, os pais disseram que, no decorrer do ano de 2017, ele passou a receber diversos estímulos e apresentou mudanças no comportamento, mas não seria possível atribuir a alguma causa em específico. No decorrer das vivências ele pouco sorria, evitava contato visual, mas não foi completamente resistente a interação passiva, pois respondia quando perguntado, e aceitava ser acompanhado no caiaque.

Em busca de responder ao objetivo deste estudo, que por sua vez, buscou analisar o papel de vivências lúdicas no meio líquido facilitadas por uma ONG para a interação social de crianças com TEA, entende-se que cada criança sendo respeitadas em suas individualidades, tiveram diferentes trajetórias, absorvendo as oportunidades de interação em diferentes níveis. Corroboradas tanto pelas observações dos pais, quanto dos voluntários, entre as cinco crianças, as três com idade maior, apresentaram melhor abertura a aproximação de outros, além de seus pais, motivação para envolver-se e criar brincadeiras, confiança de circular, sem auxílio no lado fundo da piscina, e à procura por interações sociais. Todas estas ações observadas no contexto das vivências permeiam elementos de interação social, como a reciprocidade e a compreensão de signos sociais⁶.

Considerações finais

Dentre as limitações do estudo, destacam-se a escassez de produções acadêmicas semelhantes para discussão dos resultados, e as diferenças de idades e diagnósticos das crianças, o que em termos de pesquisa pode dificultar a organização parâmetros entre as crianças submetidas aos mesmos estímulos, ainda que na prática a diversidade contribua para as interações sociais.

As características do ambiente lúdico que se forma durante as vivências, considerando as cores, os sons e os desafios relacionados à alteração do meio terrestre para o aquático, implementaram possibilidades e aprendizagens para as crianças. Portanto, ao longo de doze semanas de observação participante, apesar de não terem sido identificados criação de enredos complexos ou diálogos verbais contínuos, registrou-se que as crianças, cada uma em seu ritmo, puderam cultivar habilidades de comunicação verbal ou gestual e criar laços de confiança com

os voluntários e demais crianças, construindo elementos para sua própria autonomia, em um ambiente fluido e acolhedor como o aquático.

Autonomia é a ideia central que os organizadores da vivência querem transmitir e, com ela, vem agregado um conjunto de valores e atitudes, defendidos pelas profissionais responsáveis, e moldam a condução das vivências. Dentre eles: romper com a superproteção dos pais para com os filhos, estimular que as crianças desenvolvam seus próprios interesses e ampliar aspectos da sociabilidade.

Ademais, embora não tenham sido encontrados outros estudos que entrelaçassem o brincar espontâneo como pano de fundo para a interação social associado ao TEA, ainda assim, os achados desta investigação alcançaram resultados semelhantes ao de outros estudos^{10,15,20,21,23}, que tinham seu contexto em atividades aquáticas para crianças com TEA. A saber, a capacidade de adquirir e progredir em habilidades sociais.

Contudo, a maioria das pesquisas relaciona seu achado entre “avanços e/ou melhorias” na sociabilidade a um determinado tipo de intervenção, deste modo, suscita-se: será que este não é o momento de pensarmos o que, de fato, há em comum em todos os modelos de intervenção que são capazes de conquistar tais resultados?

A par de todas as possibilidades, há em comum a presença do contato humano, a presença de um outro atento e paciente para relacionar-se com a criança. Há um conviver, marcado pela aceitação de si e do outro como legítimos.

Referências

1. American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). Dornelles C, tradutora. 4º ed. Porto Alegre: Artmed; 2014.
2. Araújo AC, Neto F L. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. Rev bras ter comport cogn 2014[acesso em 24 Jun 2019]; 16(1):67-82. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007&lng=pt.
3. Laboyer M. Autismo infantil: fatos e modelos. 2.ed. Campinas: Papirus;1995.
4. Schwartzman JS, Araújo C (Org). Transtornos do espectro do autismo. São Paulo: Memnon; 2011.
5. Orrú SE. Autismo, Linguagem e Educação: Interação Social no Cotidiano Escolar. 3.ed. Rio de Janeiro: Walk Editora; 2012.
6. Vygotsky L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo: M. Fontes; 1991.
7. Fiaes C, Bichara I. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. Est de Psic 2009;14(3):231-238. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2009000300007>
8. Sá MG, Siquara Z, Chicon J. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. Rev bras de ciênc do esporte 2015;37(4):355-361. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.004>
9. Guesdes N, Tada I. A produção científica brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. Psic: Teor Pesq 2015;31(3):303-309. Doi: <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032188303309>
10. Chicon J, Sá MG, Fontes A. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para inclusão. Movimento 2013;4:355-361. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.29595>
11. Prupas A, Harvey W, Benjamin JE. Intervention aquatics a program for children with autism and their families. J Phys Educ Recreat Dance 2018;77(2):46-51. Doi: <https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597829>
12. Gil AC. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6.ed. São Paulo: Atlas;2008.
13. Bardin L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70; 2009.
14. Surian L. Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Paulinas; 2010.
15. Camargo S, Bosa CA. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Rev Psicol Soc 2009;21(1):65-74. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>
16. Morchida KT. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. Espacios en Blanco. Rev de Educación 2014[acesso em 24 Jun 2019];(24):81-105. Disponível em: http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerorosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N24.pdf

17. Bosa CA. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: Baptista CR, Bosa CA, organizadores. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed; 2002, p. 21-39.
18. Lô EM, Goerl DB. Representação emocional de crianças autistas frente a um programa de intervenção motora aquática. Revista da Graduação 2010[acesso em 24 Jun 2019];3(2):1-19. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/graduacao/article/view/7902>
19. Mortimer R, Privopoulos M, Kumar S. The effectiveness of hydrotherapy in the treatment of social and behavioral aspects of children with autism spectrum disorders: a systematic review. J Multidiscip Healthc 2014;7:93–104. Doi: <https://doi.org/10.2147/jmdh.s55345>
20. Schmitt BD, Bataglion GA, Zuchetto AT, Nasser JP. Interações sociais de crianças com deficiência: Peculiaridades do conceito Halliwick. Kinesis 2015;33(1):55–70. Doi: <https://doi.org/10.5902/2316546418227>
21. Astorino F, Contini L, Fessia G, Manni D. Effects of the application of an educational intervention program on gross motor skills in individuals with autism. MH Salud 2018;15(1): 1-11. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/mhs.15-1.3>.
22. Reis HIS, Pereira APS; ALMEIDA LS. Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. Rev bras educ espec 2016;22(3):325-336. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300002>.
23. Pan CY. The efficacy of an aquatic program on physical fitness and aquatic skills in children with and without autism spectrum disorders. Res Autism Spectr Disord 2011;5(1):657–665. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.08.001>
24. Falkenbach AP, Diesel D, Cavalheiro de Oliveira L. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. Rev Bras de Ciênc do Esporte 2010[acesso em 24 Jun 2019];31(2):203-214. Disponível em : <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/706>
25. Huizinga J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva; 2010.
26. Mapelli LD, Barbieri MC, Castro GVDZB, Bonelli MA, Wernet M, Dupas G. Child with autistic spectrum disorder: care from the family. Esc Anna Nery Rev Enferm 2018;22(4):1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2018-0116>

Orcid dos autores;

Kamila Silva Gomes:<https://orcid.org/0000-0002-7746-5805>

Wihanna Cardozo de Castro Franzoni: <https://orcid.org/0000-0002-5845-3059>

Alcyane Marinho: <https://orcid.org/0000-0002-2313-4031>

Recebido em 25/06/19.

Revisado em 21/02/20.

Aceito em 06/07/20.

Endereço para correspondência: Kamila Silva Gomes, Avenida Coronel Carvalho, 3029, Jardim Iracema, Fortaleza, Ce, CEP 60341630. E-mail: k_milasg@hotmail.com