

APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS POR INTERMÉDIO DO BRINCAR

*Daiane Cristina Giovanella¹
Atos Prinz Falkenbach²*

Resumo: O presente artigo apresenta o resultado de uma pesquisa que reflete o processo de aprendizagem por intermédio do brincar de um menino diagnosticado com autismo leve em sessões de psicomotricidade relacional. O estudo é de caráter qualitativo, modalidade estudo de caso. A coleta de informações baseou-se no uso da observação participante. As informações coletadas possibilitaram organizar as seguintes categorias: a) aprendizagens nas rotinas de entrada e de saída das sessões; b) trajetória de jogo da criança e; c) situações de exercício. Foi possível refletir que o brincar exerce significativa influência na aprendizagem do menino participante, uma vez que puderam ser observadas demonstrações emocionais, produções de brincar, ampliação do repertório de movimentos e as organizações para iniciar e parar de brincar. O auxílio e a ajuda psicomotora para brincar são fundamentais ao exercício das capacidades das crianças com deficiências.

Palavras-chave: Aprendizagem e desenvolvimento. Deficiência. Brincar.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta o resultado de uma pesquisa que reflete o processo de aprendizagem por intermédio do brincar de um menino diagnosticado com autismo leve em sessões de psicomotricidade relacional. O estudo surgiu como uma dúvida frequente, que insistia em permanecer no processo formativo das aulas do Curso de Educação Física e indaga como aprendem e se desenvolvem crianças com deficiências por intermédio do brincar em sessões de psicomotricidade relacional.

Negrine (2002) é de parecer que enquanto brinca a criança deixa aflorar o lado mais sensível e que tal atividade está a serviço das necessidades e dos desejos da criança. A criança ao brincar externaliza suas emoções e desempenha uma trajetória de brincar que inclui o jogo e o exercício. Observar uma criança que brinca permite que se entenda o que se passa na sua atividade mental, compreendendo, assim, melhor o seu mundo e suas necessidades.

Vygotsky (1997) ensina que a criança com deficiências aprende e se desenvolve como qualquer outra criança, sendo que o seu desenvolvimento e a aprendizagem vão sendo construídos a partir de experiências vividas. O meio em que a criança está situada é um importante fator para que ocorra a

1 Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário Univates. daiagianella@universo.univates.br

2 Professor do Curso de Educação Física da Univates e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento da mesma Instituição. Doutor em Ciências do Movimento Humano. Orientador da monografia de Daiane que gerou o presente artigo. atos@univates.br

aprendizagem, e o professor que atua com crianças com deficiência deve estar preparado para criar situações e atividades que proporcionem estímulos em acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontra, tornando, assim, uma aprendizagem significativa.

As questões de investigação se voltaram para o que segue: como se manifesta o brincar de crianças com deficiências? Como as crianças com deficiência se organizam em acordo com as rotinas da sessão de psicomotricidade? Que repercussões o grupo de crianças manifesta sobre um aluno com deficiências? Qual a relação entre o brincar e os processos de aprendizagem e desenvolvimento em crianças com deficiências?

2 IMPLICAÇÕES DO PARADIGMA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente, [Negrine](#) (2002) destaca que os estudos sobre o tema da aprendizagem e desenvolvimento infantil demonstram que o intelecto não é a reunião de certo número de capacidades gerais, mas sim a soma de capacidades diferentes; portanto, cada uma delas deve ser trabalhada independentemente, mediante exercício adequado.

O autor explica que o aprendizado ocorre, em um primeiro momento, por imitação. A influência do meio é determinante, e com a imitação há um primeiro motivo para iniciar o desenvolvimento de atividades novas. É importante reconhecer que, quanto maior o número de modelos, melhor a possibilidade de a criança desempenhar concretamente novas idéias. Logo, as influências histórico-culturais são determinantes para a aquisição de algumas habilidades motoras e, também, para inibir o desenvolvimento de outras.

Ele ainda ressalta que, por meio das percepções que fazem parte do biológico do ser humano, a criança vai captando informações e busca reproduzi-las. Assim vai aprendendo, amadurecendo, tornando mais forte a idéia de que o desenvolvimento do ser humano é um processo complexo, tendo influências de fatores internos e externos, no sentido de que o indivíduo amadurece no ponto de vista biológico, porque ele aprende. Logo, o professor que atua com a educação infantil deve oportunizar experiências múltiplas e variadas para as crianças ([NEGRINE, 2002](#)).

O especialista também aborda o tema do professor que trabalha com as crianças. Assinala que nesse nível de ensino deve ser levada em consideração a pré-história corporal, as experiências anteriores à escola; ele deve observar essas crianças para perceber em que nível de desenvolvimento estão e assim proporcionar atividades de acordo com esse grau de cada um. O nível de desenvolvimento de uma pessoa sempre será somatório de suas capacidades real e potencial, sendo que a primeira se desenvolve em situações de companheirismo, de ajuda, em que as atividades lúdicas têm fundamental papel, assim o professor é o encarregado para que ocorram aprendizagens significativas ([VYGOTSKY, 1998](#)).

É relevante compreender que o vocabulário psicomotor de cada criança é construído durante a sua existência, a partir de suas experiências vividas. O meio em que a criança está situada é um importante fator para que ocorra o desenvolvimento do vocabulário psicomotor, e o professor que trabalha com a educação infantil deve estar preparado para criar situações, atividades que proporcionem o aprendizado. Para essa finalidade, deve considerar a história corporal, observar cada criança e proporcionar atividades que atuem sobre as zonas próximas de desenvolvimento de cada criança.

2.1 Considerações sobre o brincar e a aprendizagem em crianças com deficiências

Para descrever aspectos relacionados ao brincar e à aprendizagem em crianças com deficiências, é necessário refletir acerca do tema dos aspectos básicos da relação primária, bem como da trajetória de brincar e a relação com a forma de brincar de crianças com deficiências.

Ao dar início às idéias da relação primária, [Winnicott](#) (1999) explica que a criança nasce indefesa, e a forma como vai ser inserida no meio ao qual pertence vai depender dos estímulos ensinados a ela. A mãe tem um fundamental papel no desenvolvimento desse ser humano, pois é o seu modelo de segurança e de confiança básica.

O que o autor explica é que a mãe geralmente repassa para o filho o mundo de forma fragmentada, conservando esse fragmento suficientemente pequeno para que a criança não se confunda, mas ampliando-o gradualmente. Esta é uma das etapas mais importantes da tarefa materna, pois para o menor dependerá dela o bom relacionamento do bebê e o seu meio ([WINNICOTT, 1999](#)).

Tratar da aprendizagem infantil significa manter um vínculo estreito com a manifestação lúdica das crianças. O lúdico como comportamento próprio das crianças é sério e envolvente. [Leontiev](#) (2000) explica que é pelo jogo e através do jogo que a criança constrói a sua personalidade.

Os autores seguintes corroboram para a forma de pensar que a manifestação lúdica é a ferramenta pedagógica que alavanca o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Para [Leontiev](#) (2000), o jogo infantil manifesto em sua expressão motriz, não somente auxilia aos professores como ferramenta pedagógica, mas é, em totalidade, a manifestação significativa da criança. Já para [Falkenbach](#) (2002), cabe aos professores a compreensão do sentido dos jogos manifesto pela criança. Aqui se assinala uma diferença entre os "jogos" pré-concebidos e dirigidos pelo adulto, dos jogos simbólicos, emergentes do comportamento infantil.

Na compreensão de [Negrine](#) (2002), o brincar como ato pedagógico é fundamental, por isso requer um conhecimento e preparo daquele que vai atuar com as crianças, sendo necessário desenvolver a capacidade de observar seletivamente para traçar estratégias de intervenção pedagógica, que façam com que a criança evolua por meio do ato de brincar.

Para [Winnicott](#) (1971), é no brincar que a criança desperta sua liberdade de criação e utiliza sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu. Esse aspecto do brincar passa a ter um ingrediente terapêutico, mesmo quando quem oportuniza esses momentos lúdicos não tenha consciência dos efeitos que esta ação pode produzir.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O estudo se configurou em uma perspectiva qualitativa. Segundo [Negrine](#) (1999), a pesquisa qualitativa tem seu centro na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo de investigação.

Esse autor salienta que um dos instrumentos de coleta de informações mais utilizados na pesquisa qualitativa é a observação aplicada a um objeto externo. A observação requer do observador atenção e percepção. Sem desviar o foco que aborda os cuidados e características da observação, [Gómez, Flores e Jiménez](#) (1996) dão destaque para os papéis que assume o investigador em uma metodologia qualitativa. Analisam que a observação não-participante se diferencia de uma observação participante, pois o investigador não participa dos acontecimentos, somente observa e registra os fenômenos nos momentos em que ocorrem.

As observações foram realizadas uma vez por semana com duração de duas horas. Durante as observações, procurou-se relatar todos os comportamentos que o menino tinha durante a sessão, não perdendo nenhum momento de interação com o grupo, com os professores ou até mesmo sozinho. Durante as observações, procurou-se organizar algumas pautas como: a trajetória de brincar nas sessões, situações de jogo, situações de exercício, organização do comportamento nos ritos de entrada e de saída.

Foi realizado um estudo de caso que, segundo [Molina](#) (1999), é a eleição de um objeto a ser estudado, podendo estudá-lo de várias maneiras, sendo que ele se encaixa perfeitamente na investigação qualitativa. O estudo de caso é um processo que tenta descrever algo, é a análise de um exemplo em ação, ou um exame particular de uma situação, acontecimento ou fenômeno.

Para realizar este estudo de caso, foram definidos alguns critérios para a escolha do protagonista deste estudo, como:

- a) Frequência e assiduidade nas sessões de psicomotricidade;
- b) Estar freqüentando as sessões pelos menos dois semestres;
- c) Aluno com diagnóstico de deficiência;
- d) Os pais estarem em acordo com a participação de seu filho neste estudo.

O participante do estudo foi uma criança com diagnóstico de autismo leve, com oito anos de idade e participante do Projeto de Psicomotricidade da Univates desde agosto de 2007. O menino demonstra assiduidade e comprometimento com o projeto, também está matriculado em escola comum da cidade de Lajeado/RS. O nome e demais dados de identificação do menino foram mantidos em anonimato no desenvolvimento do estudo. Sua identificação nas descrições será pela descrição de "menino". O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univates por estar adequado às normas previstas na Resolução CNS 196/96 e a coleta de informações foi desenvolvida no segundo semestre de 2008.

As informações coletadas possibilitaram organizar as seguintes categorias de análise: a) aprendizagens nas rotinas de entrada e de saída das sessões; b) trajetória de jogo da criança e; c) situações de exercício. As categorias são descritas e refletidas na sequência.

4 APRENDIZAGENS NAS ROTINAS DE ENTRADA E DE SAÍDA DAS SESSÕES

Para entender um pouco mais sobre o comportamento do menino durante o ritual de entrada e saída, procurou-se observar os momentos em que ele se manifesta falando e ouvindo, percebendo quais repercussões foram desempenhadas no decorrer das sessões: a) situações de escuta; b) situações de fala e; c) ao receber a massagem;

Segundo [Falkenbach](#) (2002), uma das regras nos ritos das sessões é escutar quando alguém estiver falando, para ser escutado quando quiser falar. As regras devem ser seguidas e lembradas a cada momento pelo professor, e é também neste momento que as regras serão estabelecidas pelo professor, dizendo o que é e o que não é permitido fazer naquela sessão. Costuma-se dizer em primeiro lugar o que é permitido, já que se trata de um ato pedagógico que privilegia o lúdico, estimulando as crianças através das palavras a realizar diversas atividades.

As observações destacaram que o menino permaneceu o tempo todo observando os colegas e professores enquanto os mesmos falavam, olhava um por um com acompanhamento atento. Acompanhou realizando as atividades que foram propostas, como desenhar, mostrar ou apontar

para os brinquedos que brincou e também mostrar como deve se deslocar pela sala quando isto é solicitado pelo professor.

O ritual de entrada pode ser utilizado para promover momentos pedagógicos diferenciados, para provocar situações que não ocorreriam sem a intervenção do professor. Como se trata de uma rotina, no início de cada sessão é preferível que cada criança diga o seu nome, para que com o passar do exercício todos possam se identificar entre si ([FALKENBACH, 2002](#)).

A observação descreve:

19h32min: o professor apresenta os diferentes brinquedos que estão dispostos na sala o menino olha para todos eles enquanto o professor fala. 19h33min o professor fala para todos que antes de brincar terão que fazer um desenho do brinquedo que irão brincar e com quem irão brincar (Obs. 03, em 15/09/08).

O menino olha para o professor enquanto o mesmo está falando, e depois o professor pede que cada criança fale o seu nome e idade. 19h33min as crianças começam a dizer os seus nomes, olha para os colegas que estão se apresentando, olha para os lados e novamente olha para os colegas (Obs. 01, em 25/08/08).

Durante as observações, foi percebida a dificuldade que o menino teve para falar, não conseguindo se expressar de forma clara, porém ele se comunicou fazendo gestos com as mãos, apontando ou comunicando algumas palavras como “não” e “é”, ou balançando a cabeça como sinal de positivo, permitindo, assim, com que todos conseguissem o entender. Também teve ajuda dos professores que o auxiliaram quando ele não conseguiu se expressar.

[Negrine](#) (2002) explica que a essência dos ritos é oportunizar momentos de verbalização das crianças. As sessões foram bem variadas, e o menino foi o tempo todo estimulado para colocar suas idéias, dizer o que havia brincado, do que mais tinha gostado e com quais colegas ou professores realizou as brincadeiras.

Outras observações:

19h36min: é a vez do menino falar o nome, logo que o professor aponta para ele, mostra com as mãos 5, o professor pede o seu nome e ele balbucia algumas palavras e mostra novamente 5 e sorri, então o professor diz o seu nome e ele olha para o colega que está ao lado que é seu irmão (Obs.01, em 25/08/08).

19h45min: o menino faz sinal para seu irmão, aponta para o brinquedo que está atrás dele, quando seu irmão fala que vai brincar com ele e o menino sorri. 19h47min: é a vez dele falar o que vai brincar, o professor pede onde ele vai brincar, ele logo aponta para os colchões grandes e balbucia algumas palavras, o professor pede se na ponte ele também vai brincar, o menino sorri e diz “é” (Obs. 01, em 25/08/08).

Percebe-se que o menino permaneceu tranquilo em todas as sessões em que recebeu massagem, demonstrando também apreço por fazer a mesma nos colegas. Logo que as luzes diminuem no ambiente, o menino deita no chão em decúbito dorsal e ali permanece recebendo a massagem, olhando para cima ou para os lados e trocando de posição apenas quando um professor sugere.

Outras observações:

20h13min: as luzes se apagam e o menino deita para receber a massagem em decúbito dorsal, olha para cima e para os lados e após em decúbito ventral, logo se levanta e auxilia

os professores a fazer massagem nos colegas (Obs. 04, em 29/09/08).

20h21min: apagam-se as luzes e o menino deita para receber a massagem, quando já recebeu, auxilia os professores a fazer massagem nos seus colegas, vai de um colega para outro com o auxílio dos professores (Obs. 03, em 15/09/08).

Percebe-se que na situação em que o menino recebeu a massagem com um objeto diferente do que as mãos, ou seja, uma bolinha de massagem, o ato fez com que ele ficasse um pouco desconfortável. Demonstrou não conseguir relaxar, ficou resistindo, dizendo “au, au, au”, e no final da massagem jogou a bolinha para longe.

Mais outra observação:

20h30min: o menino quer fazer massagem nos colegas, o professor diz que ele antes deve receber então ele deita em decúbito dorsal e quando a professora começa a fazer massagem com uma bolinha ele diz “au, au, au”, dá risadas quando ela passa a bolinha na sua barriga. 20h20min senta na roda e atira a bolinha, a professora diz “viu que foi bom” e ele diz “não” (Obs. 05, em 06/10/08).

Pode-se concluir que o menino participou ativamente de tudo o que foi solicitado, mostrando os brinquedos que iria brincar, com quais colegas iria brincar, tentando fazer com que todos entendessem o que queria dizer apontando para pessoas ou objetos, participou da massagem fazendo e recebendo-a, além de ouvir na hora em que deveria estar atento aos colegas que falavam e se comunicar do seu jeito quando solicitado.

4.1 Trajetória de jogo da criança protagonista do estudo

Acreditando que a atividade lúdica é para a criança um dos principais meios de expressão, de comunicação com o mundo que a cerca, que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, assim como a simbolização do mundo interior de pensamentos e afetos, através da imaginação, que a criança externaliza a realidade, desejos, conflitos e vivências íntimas, procurou-se observar a trajetória lúdica da criança protagonista do estudo nas sessões de psicomotricidade relacional e descrever os seguintes destaques: a) diversificação das atividades e; b) fixação na forma de desempenhar na trajetória de brincar.

Na compreensão de [Negrine \(2002\)](#), o brincar como ato pedagógico é fundamental, por isso requer um conhecimento e preparo daquele que vai atuar com as crianças, sendo necessário desenvolver a capacidade de observar seletivamente para traçar estratégias de intervenção pedagógica, que façam com que a criança evolua por intermédio do ato de brincar, o que foi realizado durante as sessões. O menino foi estimulado a diversificar os jogos, evoluir no modo de brincar, como está descrito na observação que segue:

20h06min: pega os cubo de espuma, larga no chão e coloca seu casaco na boca, olha para os lados, caminha de um lado para o outro ao redor da casinha, ajuda o professor a colocar o colchão em cima dos cubos, pula e olha para dentro da casinha. 20h08min: ajuda o professor a montar novamente a casinha, colocando os cubos de espuma, dá os mesmos para seu irmão também. 20h10min: corre, não quer entrar na casinha que montaram, a professora insiste e então o menino entra e derruba com seus colegas. 20h11min: pega um cubo e segura-o nas mãos, larga o mesmo e observa seu irmão montar a casa, dá pulos, pega um cone, larga-o e vai aos colchões brincar de escorregar com os professores e colegas, volta para os cones com seu irmão, derruba-os e dá gargalhadas. 20h14min: coloca um cubo em

cima do outro, dá para o professor dizendo “ó”, e mais um “ó” e mais uma vez “ó”, diz “ia” e faz sinal com os pés e os braços como se fosse lutar. 20h15min: entra na casa com uma colega o professor diz que vai derrubar a casa e ele diz “não”, dá risadas quando tudo vem abaixo, brinca de cair em cima dos cubos de espuma, atira um cubo no professor (Obs. 01, em 25/08/08).

É possível perceber que o menino desempenha uma atividade diversificada de brincar. [Winnicott](#) (1971) explica que é no brincar que a criança desperta sua liberdade de criação, utiliza sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu. Pôde-se observar um exercício de exploração e de criação com os objetos que estavam dispostos e em sua face foi visível a alegria em permanecer ali brincando e se divertindo com colegas e professores, pois, como já relatado, passou a maior parte das sessões com sorriso nos lábios.

Outra descrição de observação:

20h08min: a professora propõe para o menino fazer um jogo de futebol com os legos, montam as goleiras e colocam os jogadores e então começa o jogo. 20h09min: pega a bola com a mão e tenta fazer o gol sem utilizar as peças como tinha sido combinado e diz “gol” quando a bola passa entre a goleira e a professora diz que não vale com a mão, pega a bola novamente e diz “ê” quando faz um gol com a mão novamente, em seguida a professora pega a bola com a mão e faz um gol e ele diz “não” como se o gol não fosse valido porque foi com a mão. 20h14min: arruma os jogadores e aumenta a goleira. 20h15min: diz “gol” quando uma outra professora pede o que ele está fazendo e diz “ê” quando a bola passa entre a goleira da professora (Obs. 02, em 08/09/08).

Também foi percebido que o menino, por diversas sessões, assim que o professor disse que as crianças poderiam iniciar as brincadeiras, ele logo se dirigiu ao escorregador, e lá permaneceu por um tempo até que algum professor veio convidá-lo para realizar outras brincadeiras. Ele subiu e desceu diversas vezes no escorregador e também na primeira sessão na ponte ou na cama elástica; fez várias vezes essas trajetórias de brincar, parecendo estar feliz em realizar as atividades:

19h52min o professor diz que eles podem ir brincar. O menino levanta e logo vai à ponte, atravessa a ponte na posição de quatro apoios, chega ao outro lado e dá pulos no colchão, espera seus colegas passar e atravessa a ponte várias vezes na posição de quatro apoios, falando para seus colegas “vai, vai, vai” (Obs. 01, em 25/08/08).

Falkenbach (2002) explica que a importância da ação relacional que o professor proporciona ao aluno é o que possibilita o desenvolvimento daquelas capacidades que estavam em vias de amadurecimento, precisando ser estimuladas, sendo que o vínculo estabelecido serve de trampolim para novas aprendizagens. Tal aspecto foi percebido durante as observações em que o menino precisou ser estimulado para trocar de brincadeiras e a sua necessidade de brincar com os outros, pois não brincou sozinho e com frequência procurou estar com algum colega ou professor.

Percebe-se durante as observações que o menino diversificou as atividades que realizou, pois as brincadeiras foram variadas, porém ele precisou ser convidado por professores para realizar outras atividades, ou às vezes, quando notava que os colegas se divertiam com alguma atividade, então ele também as realizava. O menino demonstrou alegria em todas as atividades que realizou, sempre com gargalhadas durante as brincadeiras.

4.2 Situações de jogo

O jogo possui relevância na aprendizagem infantil, pois é uma das formas culturais que ela realiza para entrar em contato com a realidade. Ele é uma característica do comportamento infantil e a criança lhe dedica a maior parte de seu tempo. Estudiosos de diferentes áreas puderam compreender o comportamento humano pelo jogo que as crianças realizam, e é por intermédio dele que liberam fantasias e necessidades.

Para [Negrine](#) (2002), o jogo nada mais é do que um ato representativo das imagens que a criança percebe, memoriza e reproduz através da ação do brincar. No início, ele é primário, ou seja, cópia da realidade. Mais tarde, ele se torna secundário e cultural. Nessas situações, a criança não se limita apenas a reproduzir tal como percebe as coisas, mas é capaz de transformar as imagens, ela é capaz de brincar de faz-de-conta.

O que o autor descreve foi percebido durante as sessões: o menino demonstrou gostar de representar, pois quando percebeu que os professores ou colegas se aproximavam dele, utilizou-se de fantoches para assustar os colegas. A observação ilustra:

19h45min: o menino se dirige aos legos e começa a montar com uma professora, os dois montam um carro e ele o empurra, faz barulhos com a boca e em seguida brinca com duas professoras de fantoches, a professora coloca o fantoche na mão e conversa com ele. 19h47min: ele coloca uma peça na boca do fantoche e dá risadas. 19h48min ele coloca um fantoche na mão e logo o retira, pega os legos novamente e quando a professora faz de conta que vai mordê-lo com o fantoche ele diz "a não" e foge. 19h50min: coloca novamente o fantoche na mão e faz de conta que beija o fantoche da professora. 19h51min: ele faz de conta que vai pegar a professora que se esconde na casa, ele vai atrás dela e dá gritos "bé, bé, bé", na janela (Obs. 06, em 13/10/08).

Para [Vygotsky](#) (1998), é no brinquedo que a criança cria uma situação imaginária; sendo assim, o simbólico nada mais é do que uma representação do real, do que a criança observa em seu mundo e após representa em seu jogo. O menino criou diversas situações imaginárias, com os materiais que estiveram disponíveis, utilizando-se dos mesmos para criar suas brincadeiras, com cordas, panos, peças de encaixar, ou até mesmo sem material, utilizando seu próprio corpo, de lutar, se esconder e fugir de alguém que fazia de conta que iria pegá-lo.

Um exemplo dessas vivências foi em uma sessão que o menino brincou com os cubos de espuma, auxiliou os professores a montar uma casa e após ela ficar pronta entrou e permaneceu dentro. Em seguida os professores o assustaram, ele deu gargalhadas e todos derrubaram a casinha. Depois auxiliou a montá-la novamente, mas desta vez não entrou, ficou do lado de fora, procurou uma janela para assustar os que estavam lá dentro. Em seguida, deu gargalhada novamente e gritou "ê" quando os colegas derrubaram tudo, pegando os cubos de espuma do chão e se atirando por cima e os atirando no seu irmão que estava ali perto.

Constata-se que o menino obteve significativas experiências enquanto brincou, pois pode inventar diversas maneiras de brincar. A estimulação dos professores foi providencial para essa finalidade. [Vygotsky](#) (1998) explica que a diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que supera os limites da sua capacidade atual com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos. A participação dos professores possibilita à criança fazer muito mais do que sua capacidade de compreensão de modo independente. Assim, os professores desempenham tarefas de ajuda no nível da área de desenvolvimento potencial da criança.

4.3 Situações de exercício nas sessões

A criança pode realizar diversos modos de brincar, ou seja, ela pode apenas executar atividades sem necessariamente criar, imaginar, fantasiar, ou pode realizá-las pelo prazer que encontra em fazer aquilo, ou também para treinar a maneira de executar estas atividades, sendo que durante as observações foi percebido que o menino realizou atividades em situações de exercício como: a) exercício sensório motor e; b) exercício de exploração.

Nas situações de exercício foram praticadas pelo menino, pôde-se perceber o prazer demonstrado na realização de determinadas atividades. [Negrine](#) (2002) explica que a trajetória lúdica é o que a criança realiza quando brinca, seu comportamento lúdico pode manifestar-se tanto por meio do jogo, do imaginário, como pelo exercício, situação em que reforça, treina habilidades, ou se desafia na tentativa de conseguir realizar novos movimentos.

19h58min: o menino logo se dirige ao escorregador sobe e escorrega várias vezes e grita "huhu". Sobe e desce do escorregador dando risadas. 20h01min: fica sozinho no brinquedo, seus colegas vão procurar por outros. O menino brinca com a professora que derruba ele no colchão quando escorrega. 20h03min: bate palmas quando uma colega escorrega, dá risadas com a professora e a colega, duas professoras fazem de conta que vão pegá-lo e ele dá risadas e foge delas. 20h08min: fica em cima do escorregador procurando a professora para pegá-lo, ele escorrega e ela o envolve em um colchão, ele dá risadas (Obs. 03, em 15/09/08).

O prazer sensório motor serve como via real para as mudanças além de fazer com que a criança evolua em todos os seus bloqueios, ele é capaz de dar passagem ao jogo simbólico, pois libera a criança das tensões e imagens que ela tem na sua mente e das representações mentais, produzindo desejo de investir no espaço ([NEGRINE, 1998](#)).

Outras observações:

19h52min: o menino vai ao escorregador, sobe e escorrega caindo no colchão, vai novamente, sobe escorrega e cai no colchão, faz isso diversas vezes, desce em decúbito dorsal e ventral, com o auxílio das professoras. Sobe no escorregador e espera os colegas escorregarem e depois escorrega também. 20h00min: entra no escorregador com uma colega olha o mesmo escorregar e depois escorrega também (Obs. 04, em 29/09/08).

Durante as observações, foi notado que o menino explorou os materiais oferecidos, e com o auxílio dos professores descobriu brinquedos novos e novas formas de brincar, o que possibilitou ampliar o repertório de movimentos.

[Negrine e Machado](#) (2004) avaliam que os educadores devem levar em consideração que o processo de desenvolvimento humano não se deve apenas a fatores biológicos. [Vygotsky](#) (1991, p. 48) diz que "a criança cujo desenvolvimento está complicado por alguma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, senão desenvolvida de outro modo".

Entende-se que o contexto pode ser provocador das aprendizagens e do desenvolvimento de crianças com deficiências tanto como com crianças sem deficiências. A convicção dos professores na capacidade de compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano são fundamentos para acreditar nas potencialidades culturais do desenvolvimento das crianças com deficiências por intermédio do brincar.

5 CONCLUSÃO

A ação investigativa teve o objetivo geral de verificar o processo de aprendizagem por intermédio do brincar, utilizando-se de estudo de caso de um menino diagnosticado com autismo leve em sessões de psicomotricidade relacional.

Crianças com deficiências brincam como qualquer outra criança. Sendo estimulada, ela pode aprender e se desenvolver da mesma maneira, tanto que no contexto do estudo realizado foram observadas crianças com deficiências brincando e interagindo com crianças que não possuem deficiências.

Em relação ao menino protagonista do estudo, pode-se destacar os seguintes elementos do estudo em relação ao brincar:

a) brincou de diversas maneiras durante as sessões, explorou muito com os materiais oferecidos e com o auxílio dos professores;

b) descobriu brinquedos novos e novas formas de brincar, o que possibilitou ampliar o repertório de idéias e de movimentos;

c) por intermédio da imitação e dos modelos, realizou atividades novas, ou seja, a opção por realizar as atividades partiu dos modelos externos, sinal claro de sua interação com o contexto externo e de sua aprendizagem;

d) a trajetória de brincar foi diversificada, pois realizou tanto exercícios como os jogos simbólicos, também não deixou de construir utilizando-se de materiais como legos e cubos.

Em relação ao objetivo de estudar o comportamento do menino nas rotinas da sessão: os ritos de entrada e de saída, foi observado o que segue:

a) durante os rituais de entrada e saída realizou o que foi solicitado, procurou sentar ao lado de professores; porém, quando não tinha mais lugar para sentar ao lado dos professores sentou ao lado de seus colegas;

b) demonstrou atenção e interação com a comunicação dos colegas. Observou o professor falando e enquanto os colegas se apresentaram ele olhou um a um;

c) a sua comunicação foi um exercício de todas as sessões. Observou-se que demonstrou dificuldades para falar, mas usou alternativas para se comunicar, como os desenhos, gestos de apontar, mostrar, usar de palavras-frases. O auxílio do professor favoreceu na compreensão e na ajuda para exercitar a comunicação

d) participou da massagem fazendo e recebendo, apenas não se sentiu confortável quando um professor utilizou uma bolinha de massagem.

É possível refletir que o menino obteve significativas experiências enquanto brincou, pois pôde inventar diversas maneiras de brincar. A estimulação dos professores foi providencial para essa finalidade, sendo que a sua participação possibilita à criança fazer muito mais do que sua capacidade de compreensão de modo independente.

O brincar possui influência no desenvolvimento da criança, já que é no brincar que a ela demonstra alegria, tristeza, prazer, motivação e tudo o mais que está em torno de si mesma. As crianças com deficiências necessitam do crédito dos professores e pares, precisam de amor, carinho, compreensão e também ser desafiadas. Com o estudo, foi possível compreender a relação com os princípios de [Vygotsky](#) (1997), que descreve que as crianças com deficiências aprendem e desenvolvem da mesma forma que outra criança, apenas precisam de ajuda para poder maximizar

seu potencial, precisam ser auxiliadas, sendo que as atividades para elas devem ser de acordo com o seu nível e circunstância, podendo, assim, aprender e se desenvolver como as outras crianças.

REFERÊNCIAS

FALKENBACH, A. P. **Educação física escolar: uma experiência como professor.** Lajeado: Univates, 2002. [1](#) [2](#) [3](#)

GÓMEZ, G. R. FLORES, J. G. JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa.** Archidona: Aljibe, 1996. [1](#)

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/USP, 1991. p.59-83. [1](#) [2](#)

MOLINA, R. M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In MOLINA NETO, V. e TRIVIÑOS, A. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 95 – 105. [1](#)

NEGRINE, A. S. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V. TRIVIÑOS, A. N. S. (Org). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Universidade/ UFRGS/ Sulina, 1999. [1](#)

_____. MACHADO, M. L. S. **Autismo infantil e terapia psicomotriz: estudos de casos.** Caxias do Sul: EDUCS, 2004. [1](#)

NEGRINE, A. S. **O corpo na educação infantil.** Caxias do Sul: EDUCS, 2002. [1](#) [2](#) [3](#) [4](#) [5](#) [6](#) [7](#)

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade alternativa pedagógica.** Porto Alegre: Edita, 1998. [1](#) [2](#)

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. [1](#) [2](#) [3](#)

_____. **Obras escogidas: fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997. t. V. [1](#) [2](#)

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/USP, 1991. [1](#)

WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. [1](#) [2](#)

_____. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1971. [1](#) [2](#)

