



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO ESPORTE – CEFID

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO - PPGCMH

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AUTONOMIA E LIBERDADE: O
DESENVOLVIMENTO HUMANO DE
CRIANÇAS COM TEA EM UM
PROGRAMA DE ATIVIDADES
AQUÁTICAS

ANDREA FREIRE MONTEIRO

FLORIANÓPOLIS, 2017

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO ESPORTE - CEFID
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO
MOVIMENTO HUMANO - PPGCMH**

ANDREA FREIRE MONTEIRO

**AUTONOMIA E LIBERDADE:
O DESENVOLVIMENTO HUMANO DE CRIANÇAS COM TEA EM UM
PROGRAMA DE ATIVIDADES AQUÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Roesler
Coorientador: Prof. Dr. João Batista Freire

FLORIANÓPOLIS - SC

2017

M775a Monteiro, Andrea Freire
Autonomia e liberdade: o desenvolvimento humano de crianças
com TEA em um programa de atividades aquáticas / Andrea Freire
Monteiro. – 2017.
p. : il. ; 30 cm

Orientador: Hílio Roesler

Coorientador: João Batista Freire

Dissertação (mestrado)-Universidade do Estado de Santa
Catarina, Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento
Humano, Florianópolis, 2017

Bibliografias

1. Autismo em crianças. 2. Interação social. 3. Exercícios
Aquáticos. 4. Autonomia. I. Roesler, Hílio. II. Freire, João Batista.
III. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de
Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. IV. Título.

CDD 20. ed. – 616.8982

Catálogo na publicação elaborada pela Biblioteca do CEFID/UESC

ANDREA FREIRE MONTEIRO

**AUTONOMIA E LIBERDADE:
O DESENVOLVIMENTO HUMANO DE CRIANÇAS COM TEA EM UM
PROGRAMA DE ATIVIDADES AQUÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Banca Examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Hélio Roesler
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Coorientador:

Prof. Dr. João Batista Freire
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Prof. Dra. Suzana Matheus Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Prof. Dr. Edison de Jesus Manoel
Universidade de São Paulo – USP

Membro:

Prof. Dr. Pedro Martins
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 13 de novembro de 2017.

Este trabalho é dedicado ao meu avô Djalma de Andrade Monteiro. Por ter me ensinado a caminhar, por ter me ensinado a andar de bicicleta, por ter me ensinado a nadar, por ter corrigido meu estrabismo, por ter me ensinado a dirigir, por ter tentado me ensinar a ser comedida nos gastos financeiros. Pelo exemplo de homem solidário e discreto; por ter me ensinado a dançar em cima dos seus pés; pelo gosto da boa música; pelas lágrimas, cada uma, derramadas quando, nas festividades, eu lia o que escrevia para ele. Por ter me encorajado a estudar; por todos os dias em que acordou às cinco da manhã, para que eu não perdesse o ônibus para a faculdade; por ter me dado o último cheque da mensalidade da universidade particular que ele próprio fez questão de pagar, mesmo quando se encontrava enfermo, no hospital. Ainda hoje, depois da sua passagem, ele me acorda em sonhos dizendo: “Você irá levar o legado da família”.

O legado é este regado pelo AMOR ao próximo.

AGRADECIMENTOS

Mostrar ou manifestar gratidão, render graças, reconhecer, retribuir uma gentileza ou um favor, aqui, retrata-se como AGRADECER. Eu agradeço então! A todo trabalho fecundo construído e elaborado em uma relação que deu fruto para uma profunda amizade: Ricardo Pimenta. A mestria de uma orientação respeitosa nos princípios básicos da educação, pela destreza das relações humanas, um samurai na educação: Helio Roesler. A tenacidade dos toques e retoques pontuais e virtuosos: Suzana Matheus Pereira. Ao companheirismo mais puro e verdadeiro, uma força implacável que assusta as bases da fraqueza: Catarina Cortez. A cumplicidade de um trabalho construído sob a égide da confiança na força coronária de realizar o ofício como mérito de vida: Michelle Pereira. Pela sagacidade e esperteza dos olhos de águia que reluziram este trabalho tão bem comunicado: Leonardo Rizzaro. Pela disponibilidade de cumprir “simplesmente” a função da amizade: Macielli Maciel. A todos os sorrisos competentes e feitos incansáveis: Mariza Teresinha e Solange. A paciência e o reconhecimento da minha ausência por aceitarem o meu “modus vivendi”: a todos do laboratório de biomecânica aquática. Pelo viço de vida que me faz vergonha a qualquer tipo de preguiça: todas as mães e pais do “Projeto Autonomia Aquática”.Pela limpeza da piscina do CEFID, pela delicadeza como todos nós fomos tratados: Luciano. Pela alegria, pelo convívio da juventude, pela paciência que tiveram com todo o processo: voluntários e acadêmicos. Pela persistência da relação, por seu empenho, por me fazerem acreditar que é possível se relacionar com amor ao longo de 51 anos: meu pai e minha mãe. Pela coragem de ser o que é, encorajando-nos a nos apropriar de nós mesmos: João Batista Freire. Pelo teu olhar que transborda a delicadeza do que é lecionar: Edison de Jesus Manoel. Pelo pragmatismo da sua orientação, e indicações certeiras de leitura: Pedro Martins. Pelo carinho que sempre me trataste e respeito pelo meu mundo paralelo: Gelcemar Oliveira Farias. Pela maestria de lecionar e impulsionar seus alunos para vida: Maria Alexandra (Xana). Pela amizade que surgiu das revisões de texto e das nossas vidas: Marta Magda Machado. Pelas proteções espirituais e rezos de encorajamento: Pedra Rosa, Wera Tupã, Vera Sobrosa, Enio Staub, Yawa Bane, Luciano Roza, Vanessa Cabral e todos os rezadores que me acompanharam nesta vida.

RESUMO

Este estudo tem como ponto de partida a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando o processo de desenvolvimento humano em seus diversos aspectos. O TEA é um distúrbio caracterizado por comprometer esse processo, com prejuízos causados à interação social e à comunicação verbal e não verbal dos indivíduos, devendo, como critério diagnóstico, estar presente e ser observado em fase precoce da infância. Embora a publicação, em 2013, da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) tenha sido considerada um marco para o diagnóstico do TEA, as discussões em torno do tema – suas características, seu diagnóstico e prognóstico – continuam presentes no meio acadêmico e/ou científico. Em particular, interessa o debate sobre as possibilidades de desenvolvimento voltadas à interação e comunicação. O objetivo deste estudo é descrever o desenvolvimento de crianças com TEA, com foco na observação da qualidade de interações sociais estabelecidas no âmbito de um programa de atividades aquáticas. Para tanto, utiliza-se a pesquisa qualitativa descritiva referente a duas crianças com diagnóstico de TEA, no contexto do Projeto Autonomia. Como instrumentos metodológicos, foram utilizadas filmagens das aulas, registros cursivos das filmagens e anotações do diário de campo da pesquisadora responsável. No quadro geral das preocupações atuais, acima apontadas, o presente estudo mostra que as crianças podem desenvolver maneiras próprias de interagir, e criam estratégias para estabelecer comunicação tanto com as pessoas (voluntários e familiares), quanto com o material e as informações disponíveis no ambiente em questão. Assim, vislumbra-se um caminho pelo qual os sujeitos investigados desenvolvem autonomia e liberdade, para a sua participação efetiva nas atividades aquáticas e em seu contexto.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; interação social e comunicação; atividades aquáticas; autonomia; liberdade.

ABSTRACT

The study has as a starting point the child with Autism Spectrum Disorder (ASD), considering the human development process in its many aspects. TEA is a disorder characterized by compromising the development process, with impairments in the social interaction and the verbal and nonverbal communication of the individuals, and as diagnostic criteria, it should be present and observed at early childhood stage. Although the publication in 2013 of the fifth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) been considered as a milestone for the diagnosis of ASD, the discussions around the theme (its characteristics, diagnosis, prognosis, etc.) remain present in the academic and/or scientific field. In particular, interest the debate on the possibilities for development focused on interaction and communication. The objective of this study is to describe the development of children with ASD concentrate on the observation of the quality of social interactions established in the context of the aquatic activities program. For that, the descriptive qualitative research is used referring to two children diagnosed with ASD, in the context of the aquatic activities project called "*Projeto Autonomia*." It was used as instruments the filming of the classes, cursive recording of these filming and the researcher field diary. In the general context of the cited concerns, the present study shows that those children can develop their ways of interaction and communicate, creating their own strategies to do that with all involved people (volunteers and family members) and as well with the material and information available in the environment. Therefore, it is possible to visualize a way by which the investigated subjects develop autonomy and freedom, for their active participation in aquatic activities and other contexts.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; social interaction and communication; aquatic activities; autonomy; freedom.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Posicionamento das câmeras.....	35
Figura 2 – O olhar para a mãe.....	39
Figura 3 - Nicolas entra na piscina externa, e é retirado por sua mãe.....	41
Figura 4 - Nicolas aceita ajuda da voluntária e da sua mãe, e caminha sobre o <i>slackline</i>	42
Figura 5 - Nicolas tira a touca na frente da sua mãe, que tinha acabado de colocá-la..	43
Figura 6 – Comunicação entre olhares.....	44
Figura 7 - A mãe pede a Nicolas atenção e comportamento	45
Figura 8 - Nicolas sobe em cima do seu amigo-participante, e o retira da prancha.....	46
Figura 9 - Nicolas sobe na prancha, e a sua mãe pede a ele que vá até o meio do aparelho	47
Figura 10 - Gabriel é auxiliado pela sua mãe e por um voluntário	48
Figura 11 - Gabriel salta do bloco de saída com o auxílio de dois voluntários.....	49
Figura 12 - A voluntária segura a prancha enquanto Gabriel anda nesta com destreza.	50
Figura 13 - Retiram-se, com tranquilidade, as boias dos braços de Gabriel	51
Figura 14 - Gabriel despede-se do voluntário ao sair do vestiário, interagindo com este	52
Figura 15 - Gabriel comunica-se por meio da câmera, tirando os óculos e encarando-a	53
Figura 16 - Gabriel aceita o toque, para a tomada de decisão na retirada das boias.....	53
Figura 17 - Gabriel começa a sessão de atividades aquáticas	54
Figura 18 - Gabriel manifesta a sua alegria enquanto balança braços e mãos.....	55
Figura 19 - Gabriel e a voluntária dançam juntos dentro d'água	56
Figura 20 - Na etapa intermediária, há maior dificuldade para aceitação do toque.....	60
Figura 21 - No anel flutuador, Nicolas tenta ficar de pé com a ajuda das voluntárias..	61
Figura 22 - Em relaxamento, Nicolas faz uma troca de olhares com o voluntário.....	62
Figura 23 - Nicolas recorre à função do remo, efetuando cinco remadas	63

Figura 24 - A voluntária tenta o contato com a palma da mão, e Nicolas o aceita	64
Figura 25 - Nicolas relaxa, e é observado pelo voluntário.....	67
Figura 26 – Nicolas procura interagir com uma colega do Projeto, mas ela não o aceita	68
Figura 27 - Domínio corporal observado em Gabriel	69
Figura 28 – Gabriel caminha pela prancha com agilidade e domínio motor	70
Figura 29 - Gabriel caminha sobre o <i>slackline</i> , e continua a ação com o apoio da mãe	71
Figura 30 - Gabriel levanta os braços, preparando-se para o mergulho	72
Figura 31 - Gabriel salta na piscina, e a sua mãe sorri.....	73
Figura 32 – Gabriel sorri e faz contato visual com a voluntária.....	74
Figura 33 - Gabriel observa o grupo de participantes do Projeto a certa distância	75
Figura 34 – (A) Nicolas encontra-se com um voluntário; (B) Gabriel encontra-se com um voluntário	78
Figura 35 - Nicolas entrega-se à exaustão depois de uma brincadeira em grupo	80
Figura 36 - Nicolas tenta “plantar bananeira” sobre a prancha	82
Figura 37 – Gabriel demonstra atenção e agilidade	83
Figura 38 - Nicolas e Gabriel demonstram equilíbrio no <i>slackline</i>	85
Figura 39 - Interagindo, Gabriel e Nicolas se aproximam no espaço estreito da prancha	87
Figura 40 - Nicolas e Gabriel brincam entre si e com os voluntários na prancha.....	88
Figura 41 - A brincadeira preferida: manter-se em pé na prancha, o maior tempo.....	89
Figura 42 - Um beijo e os afetos entre autistas	91

SUMÁRIO

PREFÁCIO	14
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 OBJETIVO GERAL.....	19
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
2 JUSTIFICATIVA	21
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	24
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
4.1 OS SUJEITOS DO ESTUDO.....	32
4.2 DOS INSTRUMENTOS	34
4.2.1 Diário de campo.....	34
4.2.2 Filmagem.....	35
4.3 O REGISTRO CURSIVO	36
4.4 DO LOCAL DE PESQUISA: UM ESPAÇO DE VIVÊNCIAS.....	37
4.5 PARA UMA ANÁLISE DE DADOS	38
5 OS RESULTADOS: DESCREVENDO CONDUTAS, EXPRESSÕES, COMPORTAMENTOS E EVENTOS	39
5.1 DO COMEÇO	39
5.1.1 A primeira sessão de Nicolas (Maio de 2016)	40
5.1.2 A segunda sessão de Nicolas (Junho de 2016).....	44
5.1.3 A primeira sessão de Gabriel (Maio de 2016).....	48
5.1.4 Segunda sessão de Gabriel (Junho de 2016)	54
5.2 DO PROCESSO	57
5.2.1 Fatos observados	58
5.2.2 Terceira sessão de Nicolas (Agosto de 2016).....	60
5.2.3 Quarta sessão de Nicolas (Setembro de 2016)	65
5.2.4 Terceira sessão de Gabriel (Agosto de 2016).....	69
5.2.5 Quarta sessão de Gabriel (Setembro de 2016).....	73
5.3 DA INTERAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

PREFÁCIO

A minha formação inicial está radicada na Educação Física. Há muito, esta me trouxe um olhar sobre a vida por meio da leitura do corpo, e por intermédio de autores que abriram alguma percepção para o mundo da educação em larga escala. Nesse sentido, o primeiro autor a ter sido descoberto, em 1986, foi Paulo Freire, citado diversas vezes nesta dissertação. Outros autores interessantes foram os meus próprios mestres na Instituição Gama Filho, que se tornara uma espécie de morada do saber enquanto corria a minha formação acadêmica. Entre estes últimos, eu destaco o professor Vitor Marinho de Oliveira, um marco e uma referência da trajetória de transformações pela qual a educação física passaria na década de 1980. Nessa época, acontece uma resignificação da atuação dos professores dessa área. Considerando que a aplicação da Educação Física, em geral, era predominante nas áreas de ciências biológicas, aprendizagem e desenvolvimento motor, cabe aqui ressaltar o quanto eu tenho feito parte das mudanças desse campo do saber ao longo dos tempos. Em particular, a inserção das ciências humanas e sociais nos debates contemporâneos impulsionou-me à pesquisa, e me motiva a estar presente, atualmente, na academia, navegando pela denominada Universidade Estadual de Santa Catarina/UDESC.

Com efeito, eu faço parte de um movimento humanista voltado às práticas pedagógicas, o qual é renovador da Educação Física. Não somente li os livros de importantes autores alinhados com o referido movimento, mas também convivi com vários deles, aliás, convivo com essas pessoas até hoje, orgulhando-me de ter em minha Banca de Defesa uma história viva desse processo. João Batista Freire, autor muito citado pelos corredores da Universidade Gama Filho, com tanta estima e singular prestígio, tem sido uma fonte inspiradora deste e de outros trabalhos diversos que venho desenvolvendo, por sua atuação, coragem e pela vasta literatura que oferece e serve às inúmeras reflexões iniciadas neste trabalho. Neste momento, a sua presença nos debates sugeridos por esta pesquisa muito acrescenta aos desafios que virão daqui em diante.

Educada na perspectiva dos princípios renovadores e/ou inovadores, as ciências humanas se mostram algo como sustentáculos da minha trajetória. Estas me fizeram entender que a educação tecnicista não me levaria a uma transformação satisfatória da sociedade. Ou melhor, sempre de olho nas estratégias de políticas conservadoras, o tecnicismo tem utilizado o esporte como máquina reguladora de interesses do Estado. Diferentemente disso, procurei (e procuro!) realizar uma experiência por meio de práticas de aprendizado, fixando alguma

atenção especial nos esportes aquáticos. Nesse longo percurso, registro aqui o orgulho de ter sido discente do professor Roberto de Carvalho Pável, mestre que me cativou pelo imenso entusiasmo com o seu curso de “Esportes aquáticos”. Pesquisador, educador, técnico, homem culto e de tantas qualidades mais, Pável traz para mim a lição exemplar de uma pedagogia que leva em conta o lúdico e/ou a brincadeira enquanto elementos fundamentais para a formação e o desenvolvimento da criança, tomando esse aspecto com a seriedade que lhe é devida. Interessante lembrar que, ao me formar na graduação, fui viver em Portugal onde, por ironia do destino, eu viria a lecionar e coordenar o Ensino Fundamental num estabelecimento escolar daquele país, denominado “Externato Álvares Cabral”. Assim, embasada nos parâmetros curriculares, eu seguia os princípios psicomotor, cognitivo e afetivo-social. Em outras palavras, até hoje, procuro não arredar o pé desta dimensão que concebe o aluno como ser humano integral.

O chamado “Projeto autonomia aquática” iniciou as suas atividades no ano de 2007, na cidade do Rio de Janeiro. Ele era então chancelado pela Associação Pestalozzi e pela Fundação Helena Antipoff. Mais tarde, ele viria para Florianópolis onde, em 2008, o projeto foi acolhido pelo professor Helio Roesler, sendo executado na Lagoa do Peri e também junto à “Academia Sotália”. Buscavam-se parcerias e uma estrutura maior para continuidade do projeto. Nesse sentido, foi importante a indicação do projeto, em 2011, feita pelo professor Helio Roesler, que o apresentava então à professora Suzana Matheus. A docente acolheu a ideia, resultando de todas as boas recepções ao trabalho uma implantação do “Projeto autonomia aquática” como projeto de extensão desenvolvido no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID).

É oportuno esclarecer que, neste estudo, o meu trabalho individual de pesquisadora encontra um fundamental respaldo na colaboração de vários estudiosos e/ou profissionais e de familiares dos sujeitos investigados, constituindo-se como uma espécie de equipe multidisciplinar e plural (engenheiro, psicóloga, acadêmicos de fisioterapia, fisioterapeuta, educadores físicos, familiares, e mães em especial). Por outro lado, a pesquisa conta com a parceria do “Laboratório de Biomecânica Aquática”, sem a qual as atividades que sustentam o estudo não teriam sido realizadas. A sequência de registros fotográficos e de vídeos é de autoria do professor Ricardo Pimenta, responsável também pela parte técnica e de logística das filmadoras, e pelos cuidados de armazenamento das imagens. Outro esclarecimento diz respeito às duas crianças sujeitos desta investigação. Quanto à minha escolha por elas no presente estudo, há uma reflexão específica sobre o assunto na seção metodológica. Quanto aos nomes, as crianças são referenciadas por seu nome próprio, tendo eu tomado essa decisão

pelo fato de receber uma autorização, por escrito, de seus pais tanto no que se refere às imagens produzidas dos filhos, quanto aos seus nomes de registro civil.

Por fim, gostaria de anotar que, no texto, usarei aspas duplas para palavras, termos, frases e/ou títulos (de instituições, lugares etc.) que são tomados de seus locais de uso ou que assim são convencionados. Aspas simples serão utilizadas em casos que as exijam as regras gramaticais da Língua Portuguesa. Farei uso do itálico para títulos de livros e outras obras publicadas, exceto no caso de artigos, cujo título virá entre aspas duplas; e o itálico vai destacar também os termos e/ou as expressões estrangeiras eventualmente utilizadas, ou, quando houver necessidade, para destacar algum trecho do trabalho. Assim como o negrito dará destaque a títulos e subtítulos nesta dissertação.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do desenvolvimento humano, estudado há mais de seis décadas. Mas, sobre este, dentro do próprio âmbito da ciência, permanecem, ainda hoje, várias divergências e grandes questões a serem respondidas (MELLO, 2007). É sabido que, para fins diagnósticos, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é encontrado na quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-V), documento elaborado pela “Associação Americana de Psiquiatria” (APA) acerca da classificação dos transtornos referentes ao neuro desenvolvimento. Por definição, o autismo é este transtorno caracterizado por um déficit na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos. No caso, observam-se padrões restritivos e repetitivos de comportamentos e interesses, presentes precocemente no período de desenvolvimento de um indivíduo (APA, 2014).

Segundo Mello (2007), os distúrbios do comportamento consistem em problemas de comunicação caracterizada pela dificuldade de utilizar com sentido as facetas da comunicação verbal e não verbal. Isso inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal. Abrange também dificuldades de socialização, de relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos e emoções. Além desses obstáculos, também se observam comportamentos obsessivos e ritualísticos, que causam prejuízos significativos quanto ao funcionamento da vida social, profissional e pessoal em atividades do cotidiano dos indivíduos que possuem o Transtorno (MELLO, 2007; APA, 2014). Nesse sentido, o diagnóstico mostra-se fundamental tanto para as famílias, quanto para as próprias pessoas com TEA, norteador de tratamentos e intervenções, e contribuindo para que todos conheçam melhor as características próprias do Transtorno. Ora, de maneira geral, a sociedade não percebe o potencial dos autistas, por vezes, atribuindo a eles tarefas servis e repetitivas. Não obstante, muitos deles se mostram dispostos e capazes de oferecer contribuições sofisticadas para a vida em sociedade, desde que eles estejam em ambientes adequados e com apoios convenientes (MOTTRON, 2011).

Em contraposição à definição das características limitantes estabelecidas por um diagnóstico, pode-se afirmar que a comunicação e o desenvolvimento expressos pela linguagem, para além de símbolos verbais, são representações de um corpo que expressa significados, culminando com a tomada e criação de um sentido de mundo. Por isso, no caso

em pauta, não se pode abstrair os significados da intencionalidade sensório-motora, presentes na pessoa com autismo, e integrados num único movimento de expressão: a linguagem é um gesto. Dessa maneira, Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2008) apresentam uma possibilidade de compreensão da referida linguagem e dos seus significados. Ou seja:

Eu compreendo o outro quando sou capaz de assumir a sua intencionalidade com o meu próprio corpo, e vice-versa [...]. É com o outro que nos apropriamos do mundo, e sua presença, atravessada pelas vicissitudes da necessidade e do desejo, na forma do acordo e/ou conflito, da cooperação e/ou dominação, está sempre presente no sentido do nosso comportamento. Ora, a noção de “rede de significações” representa todos esses sentidos que compõem um mundo para nós, não como soma, mas como “sistema”, em que cada sentido é determinado na sua relação com os outros: um mundo de significados latentes de que o sentido de nossas percepções e pensamentos atuais são concreções singulares e provisórias. (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2008, p. 51, grifos dos autores).

Com efeito, muitos aspectos ligados à linguagem e seus significados podem ser assim observados quando é descrito o desenvolvimento de crianças com TEA, em contextos diversos. A presente pesquisa tem como foco o relato desse processo em um espaço de atividades motoras cujo ambiente aquático possibilita à criança autista a realização e o desenvolvimento de habilidades que têm, em si mesmas, um fim, e que são também subsidiárias para a produção de padrões de interação social e afeto. No caso, por suas condições físicas (maior densidade do meio aquoso em comparação com o meio aéreo), o meio aquático oferece a possibilidade de estimulação sensorial da epiderme, criando uma sensação de acolhimento quando a temperatura da água é agradável. Essa sensação de acolhimento, por sua vez, pode ser um dos fatores que explicam o sucesso de atividades aquáticas para vários grupos. Os efeitos terapêuticos da água, relacionados à flutuação, densidade relativa, pressão e resistência, forneceriam o auxílio necessário para que a criança com TEA possa lidar com os níveis de excitação e ansiedade. Acrescenta-se a isso o fato de que o trabalho com atividades aquáticas permite à criança se envolver plenamente com os outros, estimulando nela a interação social, a comunicação e os comportamentos adaptativos (VONDER et al., 2002; YILMAZ et al., 2004).

Nesta pesquisa, encontra-se um estudo debruçado, inicialmente, em leituras de vários artigos que abordam o tema do diagnóstico de formas distintas. Em seguida, balizam-se diversos pontos de transformação, avanço, resistência, mudança ou possibilidade dela no sentido de examinar procedimentos e seus resultados em ordem a uma maior compreensão do TEA, seus desafios e suas prospecções no campo atual de práticas e pesquisas científicas. Nesse caso, autores outros são evocados para ajudar a pensar esse assunto de modo a traduzir

aspectos fundamentais da filosofia e das ciências sociais e/ou humanas, e seus corolários, no estudo do TEA. É o que esta pesquisa pretende sublinhar. Amplia-se o olhar da pesquisadora e dos demais membros envolvidos com o Projeto acima citado, privilegiando nas publicações sobre o TEA selecionadas um exame cuidadoso das várias perspectivas de enxergar o comportamento tão complexo que o Transtorno do Espectro Autista apresenta desde o seu diagnóstico. Partindo de tal esforço, há uma pergunta que norteia o presente trabalho:

Será que um programa de atividades motoras em ambiente aquático pode descrever padrões de interação social enquanto fator primordial citado nos diagnósticos de indivíduos com TEA?

1.1 OBJETIVO GERAL

Um esforço acima anunciado alinha-se aos objetivos que a pesquisa tem colocado à frente de suas tarefas e reflexões, procurando responder a pergunta norteadora da investigação aqui traçada e defendida. Assim, do *objetivo geral* deste estudo, procura-se descrever o desenvolvimento de crianças com TEA, definindo como foco a observação da qualidade da interação social estabelecida no contexto de um programa de atividades aquáticas.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Às expectativas que se desenham partindo do objetivo mais amplo do trabalho se juntam os desafios propostos quando da realização do projeto em campo e dos exercícios de exame minucioso de alguns aspectos apreendidos nas referidas práticas aquáticas e/ou com elas. Nesse caso, dos *objetivos específicos* desta pesquisa, apontam-se:

- a) Descrever o tipo e a frequência dos padrões de interação social estabelecida em cada sessão, e ao longo da participação das duas crianças no programa de atividades aquáticas;
- b) Descrever o tipo e a frequência dos padrões de comunicação verbal e não verbal, por sessão e ao longo da participação das duas crianças no programa de atividades aquáticas;

- c) Descrever o grau de cumprimento das funções executivas (foco de atenção e tomada de decisão) e de percepção subjetiva de competência nas atividades a serem realizadas em cada sessão, e ao longo da participação das duas crianças no programa de atividades aquáticas.

2 JUSTIFICATIVA

Muitos são os questionamentos que ainda hoje surgem ao se observar o mundo das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. De certa forma, o universo dos indivíduos com o Transtorno parece próprio e incompreensível, como lembra Rodrigo Tramonte (2017) em seu livro *Humor azul*, o qual procura relatar o dia-a-dia de um autista, quando este se diz incompreendido nas relações com os outros e com o seu meio social. Entendo que o presente estudo se justifica na medida em que busca descrever as possibilidades de desenvolvimento e de interação social e de comunicação verbal e não verbal nesse contexto em se engloba interessantemente o mundo contemporâneo. Essas possibilidades são registradas em um programa de atividades aquáticas, aqui examinado. Em uma perspectiva tal, analisar o desenvolvimento e as diversas interações das pessoas com TEA pode trazer bons frutos em um futuro próximo, para o proveito dessas pessoas e de outros eventuais programas que venham a privilegiar esse mesmo objetivo. Com base em diversas ações desenvolvidas pelo “Projeto Autonomia” ao longo dos anos, foi possível identificar avanços quanto à interação social de vários sujeitos com TEA. Entretanto, até agora, não há um experimento científico desta suposta evolução, lacuna que o estudo aqui descrito pretende superar, ou, pelo menos, inaugurar em vias de sugerir novas e continuadas pesquisas sobre o tema.

Faz-se necessário ampliar o olhar acerca do desenvolvimento de indivíduos com autismo. Embora existam estudos como o de Motttron (2011), que traz uma avaliação pontual para o momento ou a habilidade esperada desses sujeitos, ainda são poucos os autores e/ou pesquisadores que recorrem a uma vasta observação das pessoas diagnosticadas como autistas, dos ambientes de interação social em que se encontram, e de suas famílias. Assim, uma visão mais detalhada de gestos e interações descritas, aqui, procura ser um procedimento experimental e analítico, pelo qual se busca ampliar a gama de possibilidades para futuras intervenções. Por outro lado, este trabalho está motivado igualmente por uma justificativa pessoal. De fato, a minha trajetória de vida me trouxe a este ponto em que me encontro hoje, enquanto esta é uma obra social e humana em construção. Ao constatar que as mães de crianças com transtornos de desenvolvimento enfrentavam enormes dificuldades relativas aos investimentos financeiros de suas famílias, para acesso a “tratamentos” de suas crianças

autistas, senti-me impulsionada a propor uma iniciativa de criação do então chamado “Projeto autonomia”. Impulso que pode ser pensado nos termos em que dele faz referência Paulo Freire (2002 [1996]) ao falar de educação de sujeitos:

[...] A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não correm em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2002 [1996], p. 41).

Durante muitos anos, adquiri alguma experiência prática junto ao “Projeto autonomia”. Tendo eu estabelecido relações afetivas com as famílias de indivíduos autistas, senti a necessidade de aprimorar o conhecimento e aprofundar os estudos sobre as condições e os problemas acerca das pessoas com TEA. Eu buscava, nesse sentido, encontrar alternativas viáveis para atividades que auxiliassem o desenvolvimento e uma melhor qualidade de vida a essas pessoas. Por outro lado, eu me via desafiada a pesquisar argumentos e elementos metodológicos e teóricos que as ciências sociais e/ou humanas, e privilegiadamente a filosofia, esgotavam em seus profícuos debates acadêmicos entre correntes das mais díspares perspectivas. Tal foi o caminho que me trouxe ao Mestrado. É interessante ressaltar, finalmente, que esse projeto, em seus inícios, foi pensado como algo mais solitário e/ou individual. Felizmente, ele viria a se tornar uma proposta ampla, integrando outros profissionais, estudiosos e pessoas interessadas na construção de novas vias para o desenvolvimento humano, em particular, este que coloca em primeiro plano a questão do autismo.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Para este estudo, diversos textos e autores contribuíram com exames mais detalhados sobre as questões que envolvem o Transtorno do Espectro Autista, objeto da presente pesquisa. Publicados pela revista britânica *Nature*,¹ entre os anos de 2010 a 2016, os artigos escolhidos pretendem compor uma espécie de quadro geral acerca das discussões que envolvem contemporaneamente o tema.² É oportuno anotar que a decisão de escolha pela supracitada publicação se dá, por um lado, em razão da sua importância científica, cujo reconhecimento essa revista tem conquistado nos meios especializados. Por outro lado, a qualidade dos artigos nela publicados explica também os motivos pelos quais houve certa preocupação de oferecer um mapeamento, por assim dizer, dos pontos revisitados por autores diversos. As razões da presente escolha justificam-se, enfim, pelo fator de impacto 41.456, segundo dados fornecidos por *Nature Publishing Group*, informação datada de junho de 2015 (NPG, 2016). Acredita-se que esses recortes teóricos iniciais de alguns pontos relevantes sobre o assunto hoje possam sugerir o exame metodológico e científico que este estudo propõe.

Efetivamente, os ensaios da revista foram selecionados e classificados conforme um critério de busca que utilizou como palavras-chave *diagnostic* e *autism*. Ao termo *diagnostic*, associam-se igualmente as expressões *autisticdisorder* e *autismspectrum*. Também foram considerados os termos equivalentes a isso na língua portuguesa. Além desses elementos de pesquisa, para a discussão proposta neste estudo, foram acrescentados alguns artigos considerados clássicos e de relevância científica reconhecida no campo de investigações sobre o TEA. Tal é o caso dos critérios diagnósticos, os quais são apresentados na quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (APA, 2014). Em suma, a reflexão

¹ A *Nature* é uma publicação britânica muito antiga, cuja primeira revista surgiu no ano de 1869. Considerada um periódico científico interdisciplinar, essa revista é apontada como uma das mais citadas do mundo entre pesquisadores e estudiosos de inúmeros campos da academia.

² É sabido que a bibliografia a abordar o tema do TEA é mais abrangente do que esta proposta no presente estudo. E, portanto, é necessário dizer que as obras consultadas e/ou lidas superam o número de artigos examinados. Tal é o exemplo do livro de Temple Grandin (2015), o qual inspira muitas das reflexões apresentadas ao longo do texto. Não obstante, para fins de análise dos materiais aqui colhidos e selecionados, optou-se por delimitar alguns artigos cuja publicação recente permite levantar pontos interessantes a este estudo, ensejando a constatação atual de que as discussões em torno desse assunto carecem de novas e cuidadosas abordagens. Outros trabalhos consultados estarão listados nas referências bibliográficas. Pretendo iniciar – e somente dar início a – algum esforço nesse sentido com o mestrado. Posteriormente, será interessante ampliar os debates teórico-metodológicos em futuras pesquisas.

desenvolvida com base na metodologia das práticas aquáticas compreende também uma análise teórica elaborada na esteira dos artigos científicos e/ou ensaios recolhidos da revista *Nature*, organizando-se em torno de algumas das questões sobre o TEA, aí mapeadas, e consideradas prementes no mundo contemporâneo.

Agora, na perspectiva deste trabalho, o levantamento bibliográfico realizado refere-se a estudos que se ocupam, em particular, com a demonstração de resultados sobre o diagnóstico do TEA, bem como com os impactos e as possibilidades advindos do olhar diagnóstico dirigido à vida diária das pessoas que apresentam o Transtorno. No caso, a busca realizada culmina com um total de 40 artigos extraídos da *Nature*. Após uma primeira revisão de títulos, resumos e conteúdos publicados, 13 ensaios foram selecionados. Finalmente, depois de uma leitura mais atenta da íntegra dos textos escolhidos, 10 artigos foram então revisitados, examinados e classificados, compondo assim esta que se propõe como uma revisão bibliográfica para o presente estudo, conforme está indicado no **Quadro 1**, abaixo exposto:

Quadro 1: Descrição dos artigos publicados e considerados na pesquisa

Autor (Ano)	Tipo de artigo	Objetivo do artigo	Resultados importantes
(HUGHES, 2012)	Epidemiológico	Discutir a prevalência e a ascensão do autismo.	A incidência do diagnóstico de autismo tem aumentado significativamente com o passar dos anos, gerando um alarde e uma dúvida sobre a real eficácia dos diagnósticos.
(WILLIAMS, 2012)	Revisão bibliográfica	Apresentar estudos de fatores genéticos relacionados à causa do autismo.	Apesar de existir um grande número de pesquisas apontando candidatos a genes causadores do autismo, até agora, nenhum foi descoberto que responda por mais de um pequeno percentual dos casos.

Autor (Ano)	Tipo de artigo	Objetivo do artigo	Resultados importantes
(BOURZAC, 2012)	Relato crítico de um estudo de caso e um estudo clínico	Fazer uma relação entre o desenvolvimento motor e a atenção por meio do rastreamento ocular em crianças menores de três anos, com irmãos autistas.	Por meio do desenvolvimento motor e do rastreamento da atenção ocular é possível criar um teste clínico, para identificação de um maior risco de autismo antes dos três anos de idade, e, dessa forma, iniciar um tratamento precoce.
(BORTHWICK, 2012)	Revisão bibliográfica	Mostrar estudos que tratam do desenvolvimento do adulto autista.	Adultos autistas apresentam progressos à medida que crescem, pois se acredita que o desenvolvimento neural não cessa. Importante apoiá-los de forma humanitária, para o desempenho do adulto na sua autonomia financeira.
(EISENSTEIN, 2012)	Ensaio clínico	Atenuar os sintomas nucleares do autismo com o uso de fármaco.	Apesar dos fármacos serem importantes para atenuar os sintomas dos indivíduos autistas, o treinamento comportamental e o processo educativo são ainda necessários para inseri-los na vida social.
(DEWEERDT, 2012)	Revisão bibliográfica	Levar em conta os vários padrões de comportamento em diferentes sociedades e a influência no diagnóstico do autismo.	Pesquisadores sugerem que é preciso adaptar os testes para identificar autismo em outros países, sendo a base dos testes de triagem desenvolvida nos Estados Unidos e no Reino Unido.
(SINGER, 2012)	Revisão bibliográfica	Descrever os tipos de diagnóstico e como eles atendem a diversas categorias do autismo.	Após avaliação do impacto DSM-4 e DSM-5, especialistas concordam que são necessários mais estudos, para melhorar os critérios de avaliação do autismo.

Autor (Ano)	Tipo de artigo	Objetivo do artigo	Resultados importantes
(JONES; KLIN, 2013)	Estudo longitudinal	Avaliar a importância que o déficit da interação do olhar tem sobre o diagnóstico de crianças autistas entre 2 e 6 meses.	Esse tipo de estudo diagnóstico facilita a intervenção precoce no tratamento de crianças autistas.
(JESTE; GESCHWIND, 2014)	Revisão bibliográfica	Contribuir para o tratamento orientado por hipóteses, por meio dos mais recentes avançados estudos da genética no autismo.	Por intermédio do estudo genético, é possível definir os diversos fenótipos do espectro autista, apresentando diretrizes clínicas recentes para testes genéticos, e para prognóstico e tratamento.
(MOTTRON, 2011)	Relato de experiência	Relatar a experiência do autor quanto aos pontos positivos do autismo.	A ciência deveria se ocupar mais em estudar as habilidades e pontos fortes das pessoas com autismo e decifrar como os autistas aprendem e têm sucesso em ambientes naturais.

Quanto à análise das informações e às abordagens feitas seguindo os artigos do **Quadro 1**, acima desenhado, os dois primeiros textos concordam com a ideia de que a incidência de casos do autismo tem crescido. Em meados dos anos 1990, o autismo foi tido como raro, ocorrendo um caso em cada 2.500 indivíduos. Porém, estimativas publicadas em 2012, pelo “Centro de Controle e Prevenção de Doenças” (CDC), apontam um caso em cada 88 nascimentos (HUGHES, 2012; WILLIAMS, 2012). O que não está claro, no entanto, é se isso representa um verdadeiro aumento da prevalência do autismo, ou se é indicativo apenas de uma maior consciência da condição do Transtorno. Em todo caso, isso implicaria a necessidade de se ampliar as pesquisas acerca do diagnóstico de autismo (BRODY, 2012).

Ainda sobre essa questão, Deweerdt (2012) enfatiza as dificuldades ao estabelecimento de padrões culturais, para o diagnóstico. O autor adverte que, antes de avaliar o TEA nos diferentes países, os pesquisadores deveriam examinar como comportamentos distintos ocorrem em diferentes culturas. Deweerdt (2012) cita, então, o caso das culturas asiáticas, aliás, evocadas na introdução de um estudo por mim elaborado anteriormente, em

coautoria com outros pesquisadores, para ser publicado alhures.³ No exemplo asiático, as crianças expressam respeito por seus anciãos utilizando certa linguagem e certas atitudes comportamentais. Aspectos esses que, no tocante à interação social, poderiam causar várias complicações para indivíduos com autismo. Tais dificuldades, contudo, seriam dificilmente notadas no Ocidente, cujas culturas teriam outros indicadores sociais. Os dados referentes às diferenças culturais, de certa forma, acabariam por levantar dúvidas quanto à aplicação de testes semelhantes (e/ou únicos) em casos diagnósticos em distintos contextos, para o conhecimento do TEA em crianças de culturas diversas.

Enquanto alguns pesquisadores desenvolvem uma linha de investigação pautada em olhares antropológicos, Eisenstein (2012) defende o uso de fármacos, como a oxitocina, para atenuar os sintomas de sociabilização, tendo em vista que as pesquisas sobre o Transtorno estariam avançando em direção a uma causa genética mais claramente definida. No caso, encorajar-se-ia, assim, a indústria farmacêutica a entrar também nesse setor. Ora, um dos maiores obstáculos no estudo clínico da oxitocina se dá devido à complexidade para se medir alterações no chamado comportamento social, que, não sem importância, é um dos sintomas nucleares mais complicados no TEA. Em outros termos, a frente farmacológica poderia ser um ponto de partida. Mas, entende-se aqui, para uma terapia eficaz do distúrbio como tal, é necessário que as pessoas com TEA tenham acesso a um atendimento terapêutico comportamental e educacional, dispondo da possibilidade de um convívio mais adequado no meio social, e com critérios socialmente aceitos.

Já o estudo de Bourzac (2012) relata um caso clínico que utiliza rastreadores oculares e scanners de magneto (encefalografia) para detectar a atividade neural. Esses marcadores permitiriam identificar precocemente, na população em geral, crianças com alto risco de TEA, propiciando intervenções nas fases de maior plasticidade neural, o que deveria evitar prejuízos futuros maiores a esses indivíduos. Em consonância com essa linha de argumentação, Jones e Klin (2013) reafirmam a relevância do diagnóstico precoce, apontando a faixa etária entre dois e seis meses de idade como período fundamental para identificação e/ou intervenção nos sintomas e no desenvolvimento do TEA. Em contrapartida a essas abordagens, Borthwick (2012) defende o estudo realizado em autistas com mais de 50 anos de idade. A partir de 2009, a *Interagency Autism Coordinating Committee* (IACC) tornaria a

³ Parte das reflexões elaboradas nesta seção encontra-se em um ensaio de autoria coletiva, escrito concebido segundo as práticas, experiências e sugestões levantadas pela autora da presente dissertação no seu processo de formação e atuação nos cursos e trabalhos de mestrado junto à UDESC. Intitulado “Considerações sobre critérios diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista, e suas implicações no campo científico”, o artigo foi apresentado a uma revista científica nacional, para apreciação a uma proposta de publicação, e ele ainda está no processo de avaliação editorial.

pesquisa em adultos com autismo uma prioridade estratégica. Nesse mesmo ano, *Autism Speaks*, uma organização de defesa da ciência do autismo nos Estados Unidos, lança uma grande iniciativa para adultos com desordem, fomentando uma legislação que aumentasse o acesso desses adultos a serviços diversos. Tais iniciativas têm contribuído para refinar as ferramentas usadas para diagnosticar o TEA em adultos. Aliás, acredita-se que o desenvolvimento neural não cessa, e que, portanto, seria possível se observar (como tem sido feito recentemente) o quanto os jovens e os adultos com TEA podem continuar progredindo social e funcionalmente à medida que crescem.

Mottron (2011) afirma ser o TEA definido por um conjunto de características negativas, sendo que as possíveis “vantagens” do Transtorno não fariam parte do critério diagnóstico. No estudo do autor, ele observa que os cientistas também deveriam buscar mais do que simplesmente estudar déficits. Um esforço nesse sentido poderia ser alcançado salientando habilidades e pontos fortes das pessoas com autismo; decifrando o como autistas aprendem e têm sucesso em “ambientes naturais”; e, ao mesmo tempo, evitando linguagens que venham a emoldurar o autismo como um “defeito a ser corrigido”. Para Mottron, tanto as pessoas com TEA quanto cientistas podem (e devem) ajudar para o aprimoramento de toda essa discussão em torno do tema. Por sua vez, Jeste e Geschwind (2014) lembram que, com as últimas tecnologias utilizadas para identificar e caracterizar o TEA, seriam ressaltadas características genéticas subjacentes ao Transtorno, e, dessa maneira, surgiriam pontos pelos quais os cientistas poderiam usar a própria genética em definição dos muitos fenótipos dentro do espectro do autismo. Não obstante os esforços para estudos visando boas expectativas práticas e teóricas, Williams (2012) não se apresenta tão otimista quanto ao sucesso das pesquisas genéticas. Em uma análise crítica, o autor afirma que resolver o enigma da genética do TEA vai exigir também olhar para a crescente lista dos genes candidatos a “epigenética” e “medicina personalizada”. Mais um grande desafio, portanto, a ser enfrentado.

Embora o horizonte de pesquisas sobre o autismo seja amplo e tenha sido incrementado nos últimos anos, neste estudo, o que corresponde ao chamado estado da arte tem sido observado segundo algumas preocupações com dimensões pedagógicas envolvidas no TEA. Nesse sentido, o campo da Pedagogia é tomado aqui como uma ferramenta privilegiada de fortalecimento das práticas que vão servir aos sujeitos autistas para superação de suas limitações (em ordem à interação social e comunicação), possibilitando o exercício da

sua liberdade e a construção da sua autonomia. E é nessa perspectiva que autores teóricos outros (FREIRE, 1996; ESPINOSA apud DAMÁSIO, 2004; CHAUI, 2005; STEINER, 2003; BACH Jr. 2012) são igualmente inspiradores das bases empíricas desde as quais esta dissertação vem sendo elaborada.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, por se considerar que existe uma relação dinâmica entre o mundo “real” e/ou contextual e o sujeito estudado, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo, o sujeito e a subjetividade que nem sempre pode ser traduzidas em números (SANTOS, 2011). Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva. Santos (2011) sublinha que esse tipo de pesquisa vem sendo efetuada para o aprimoramento de ideias, e para proporcionar maior familiaridade com os problemas referentes à investigação sobre o TEA, visando torná-los mais explícitos ou construir hipóteses acerca deles.

Este trabalho caracteriza-se como uma série de estudos de caso que podem ser considerados como uma primeira fonte de evidências para novas terapias, e para detecção de efeitos adversos (ALBRECHT; MEVES; BIGBY, 2005; PARENTE; OLIVEIRA; CELESTE, 2010). Ora, no estudo de caso, é o pesquisador quem define alguns critérios para a inclusão de indivíduos passíveis de serem investigados, estabelecendo, por conseguinte, uma amostra que deve ser adequada aos mesmos critérios determinados previamente. Estes devem ser claros e rigorosos. Com efeito, partindo de uma série de casos, é possível descrever e analisar situações únicas, adquirir conhecimentos sobre fenômenos incomuns (casos atípicos), diagnosticar determinada situação para orientar estratégias, complementar informações sugeridas segundo investigações quantitativas (THOMAS; NELSON, 2002; GAYA et al., 2008), e assim por diante.

No presente estudo, o olhar do pesquisador tem como alvo compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados, e descrever em que consistem os mesmos. Para isso, recorre-se à observação empírica, considerando que tão somente em perspectiva a instâncias concretas do comportamento humano seria possível se refletir, com maior clareza e profundidade, sobre a condição humana (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70). Ou, nas palavras de ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, SILVA e CARVALHO (2008):

A dependência de processos relacionais com o outro, desde o início da vida, já mencionada anteriormente, coloca a pessoa em jogos interativos, os quais, em uma rede de relações, impregnada e atravessada pela linguagem, vão abrindo e/ou interditando papéis e lugares possíveis de serem ocupados. Essa característica marca o caráter fundante da dialogia na constituição do ser humano e, conseqüentemente, a sua multiplicidade. A pessoa é múltipla, porque são múltiplos e heterogêneos os vários outros com quem interage. A pessoa é múltipla, porque são múltiplas as vozes que compõem o mundo social e os espaços e as posições que vai ocupando nas práticas discursivas. Essa multiplicidade de vozes e posições que dialogam entre si submetem a pessoa, mas, ao mesmo tempo, preservam a abertura para a inovação e

para a construção de novos posicionamentos e processos de significação acerca do mundo, do outro e de si mesma. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA; CARVALHO, 2008, p. 25).

4.1 OS SUJEITOS DO ESTUDO

A presente pesquisa foi desenvolvida, primordialmente, em um “Parque Aquático” (PA) que acompanha, hoje, 47 crianças e jovens com diagnóstico de “deficiência intelectual” e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Todas essas pessoas são frequentadoras do chamado “Projeto de Extensão Autonomia Aquática”, iniciativa proposta e coordenada pela ONG “Autonomia”, cujas atividades práticas são realizadas na piscina do “Centro de Ciências da Saúde e do Esporte”, conhecido como CEFID. Este faz parte da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na cidade de Florianópolis. Esse trabalho envolve um grupo significativo de pessoas direta e indiretamente envolvidas com as crianças e os jovens autistas, e com as atividades todas ligadas à pesquisa, ao trabalho de campo, aos registros práticos e/ou teóricos, e às demais tarefas de manutenção do processo de investigação e estudo do TEA.

Quanto à seleção de uma amostra adequada à pesquisa em questão, definem-se alguns critérios para escolha dos sujeitos a serem acompanhados durante o estudo, a saber:

1) O indivíduo deve ter sido diagnosticado como portador de Transtorno do Espectro Autista (TEA); 2) O indivíduo deve apresentar tipo de autismo severo, segundo prontuário médico; 3) O indivíduo deve estar devidamente matriculado e frequentando, assiduamente, o referido “Projeto de Extensão Autonomia Aquática”; e 4) O indivíduo deve apresentar assinado pelos pais (e/ou responsáveis legais) um documento, “Termo Livre e Esclarecido”, o qual corresponde a um aceite de participação e frequência no Projeto.

Quanto aos sujeitos dentre os quais foi realizada a escolha de duas crianças para o presente estudo, é importante observar, das 47 pessoas (crianças e jovens) frequentadoras do Projeto, várias delas se enquadrariam no perfil referente aos critérios de seleção propostos, acima citados, exceto pelo aspecto da assiduidade. Ou seja, de fato, este último critério contou decisivamente para que a amostra da pesquisa fosse formada por duas crianças que frequentam o Projeto com regularidade. Abaixo, no **Quadro 2**, anotam-se as características dos sujeitos de pesquisa, que, para fins deste trabalho, são particularmente relevantes com relação àquilo que neles será examinado nessa investigação.

Quadro 2: Características dos sujeitos de pesquisa

Sujeito	Sexo	Idade	Diagnóstico clínico	Características
1	M	9	Transtorno global do desenvolvimento - autismo (CID F 84.0)	O aluno não se comunica verbalmente. Prefere isolamento e apresenta movimentos estereotipados com as mãos. No ambiente aquático, no início, permanece somente com a mãe, e usando flutuadores nos braços. Não apresenta iniciativa de brincar com o material oferecido.
2	M	9	Transtorno global do desenvolvimento - autismo (CID F 84.0)	O aluno tem dificuldade em permanecer no local das atividades, corre em torno da piscina, e tem dificuldades em respeitar os limites e as regras do Programa. Tem grau de hiperatividade muito alto. Não se comunica verbalmente. Não estabelece relação com os seus pares, nem com os voluntários. Faz uso inadequado dos materiais, como, por exemplo, jogá-los e quebrá-los.

Legenda: M = masculino; Idade = em anos

Tendo em conta as características individuais dos sujeitos apresentados no **Quadro 2**, pode-se inferir que as duas crianças possuem algumas particularidades identificadas como “severas” quanto ao espectro autista, por assim dizer. Agora, cabe ressaltar que o autismo severo (nível 3, ou seja, “exigindo apoio muito substancial”), conforme descrito no *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais/DSM-V* (APA, 2013), comporta déficits graves nas habilidades de comunicação, mínima abertura social e limites importantes para iniciar interações (são raras), além de demonstrar inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade para lidar com mudanças. Em outras palavras, esses sujeitos enfrentam graves prejuízos ao funcionamento do seu processo de desenvolvimento humano, grosso modo, em todas as esferas do referido processo, exibindo certas formas de abordagem e/ou reações incomuns ao que, em geral, seria esperado no caso da interação social e da comunicação.

4.2 DOS INSTRUMENTOS

Sobre algumas ferramentas de pesquisa utilizadas no transcorrer do trabalho de campo desenvolvido junto à piscina do CEFID, acima mencionado, procura-se destacar dois importantes instrumentos de registro – escrita e filmagem – das atividades aquáticas realizadas.

4.2.1 Diário de campo

Como o próprio nome já indica, o “diário de campo” nada mais é do que um conjunto de registros escritos e/ou observações feitas partindo do trabalho levado a termo em determinado local, que, nesse sentido, se configura como o lugar ou o espaço de atuação da pessoa que faz uma pesquisa. Assim, no campo, são registradas, em cadernos ou blocos, todas as informações que captam os elementos pontuais interessantes ao exame do tema estudado. Tudo aquilo que diz respeito ao observado *in loco* pelo pesquisador. De acordo com Minayo (2011), há uma série de fenômenos de grande importância que não podem ser registrados por meio de perguntas ou em documentos quantitativos. Todavia, isso não impossibilita a observação e o registro de tais fenômenos. No caso, os aspectos são observados *in loco*, isto é, na situação “concreta” em que eles acontecem. Entre outros dados, na tarefa de registrá-los, incluem-se as anotações de coisas como rotinas, percepções acerca de hostilidades, simpatias e antipatias entre indivíduos ou grupos, reações emocionais, e assim por diante.

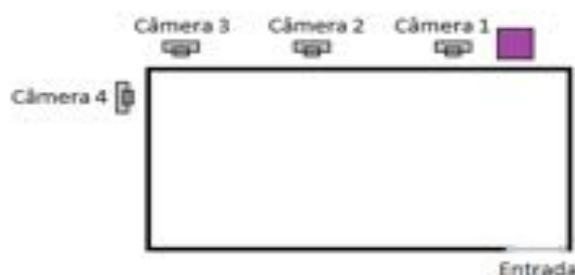
Com relação ao diário de campo da presente investigação, ele foi por mim elaborado e mantido enquanto pesquisadora que coordena as atividades do programa oferecido pelo Projeto. Estando eu presente em todas as datas de atividades semanais do Projeto no CEFID, procedi aos registros do diário de campo sobre os exercícios, as brincadeiras e/ou as práticas aquáticas sugeridas às duas crianças. Por meio da observação e descrição, procurei fazer vários relatos das ações dos sujeitos examinados, tentando focar os processos afetivos, motores e sociais. Por outro lado, no diário de campo, também foram registrados diversos comentários, falas e/ou narrações feitas pelas mães das crianças acompanhadas, por bolsistas e voluntários do Projeto. Isso foi feito mesmo quando as duas crianças não se faziam presentes em dado contexto, ou, ainda, quando um assunto não fosse diretamente referente a elas, sujeitos do estudo. Nessa perspectiva, muitos pontos relevantes que foram sendo

observados em conversas informais e relatos de avaliação das intervenções, por exemplo, fizeram igualmente parte da composição desse instrumento, uma escrita do campo.

4.2.2 Filmagem

Parte fundamental das tarefas executadas em campo, para estudo e compreensão dos processos de desenvolvimento das diversas etapas na piscina do CEFID, as filmagens ocuparam um lugar de especial importância no desenrolar das atividades aquáticas. Isso significa dizer que todas as “aulas”, propostas de acordo com um cronograma de trabalho, foram filmadas. Para tanto, recorreu-se a quatro câmeras da marca *Samsung*, modelo *Flash Memory SD Camcorder*. Discorrendo sobre esse assunto, Thomas, Nelson e Silverman (2007) observam, em destaque, que a filmagem teria a vantagem de permitir ao pesquisador um olhar mais abrangente para “pessoas”, isto é, de uma só vez (por exemplo, observar professores e alunos ao mesmo tempo). Da mesma forma, a pessoa que faz a pesquisa pode, em caso de necessidade, repetir a exibição do vídeo sempre que isso for interessante para analisar pontos diversos que a filmagem consegue registrar. Por fim, esse instrumento ajuda o pesquisador a guardar algo como um registro permanente das atividades realizadas. Efetivamente, as câmeras são posicionadas de maneira a captar uma maior amplitude da piscina, tal como se procura representar na Figura 1.

Figura 1 – Posicionamento das câmeras



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

É oportuno sublinhar que, embora as câmeras permaneçam ligadas durante todo o período das atividades desenvolvidas na piscina, desde a entrada dos alunos nesse local até a saída do último deles, para os interesses deste estudo, é utilizada somente a gravação das partes mais importantes da aula, o que corresponde a algo em torno a uma hora de duração dos trabalhos.

4.3 O REGISTRO CURSIVO

Quanto ao exame minucioso das filmagens, usa-se o chamado registro cursivo das aulas dadas. Segundo Zuchetto (2008), todas as ocorrências devem ser transcritas, incluindo os diálogos, minuto a minuto. Nessa perspectiva, os registros possibilitam construir uma espécie de fotografia dos atos, comportamentos, das interações e falas das crianças em determinada situação. Assim, seria possível fazer também descrições detalhadas dos fenômenos observados, buscando-se explicar os processos enquanto estes ocorrem, partindo de uma específica exploração daquilo que é investigado.

A aplicação dessa técnica tem sido recomendada para observação e registro de comportamentos e circunstâncias ambientais. Nesse sentido, o pesquisador apresenta os verbos no tempo presente, referindo-se às ações observadas, e, em geral, seguindo o protocolo apresentado por Danna e Matos (1984): 1) Nome do observador; 2) Objetivo da observação; 3) Data da observação; 4) Horário da observação; 5) Relato do ambiente físico; 6) Descrição do sujeito observado; 7) Relato do ambiente social; 8) Registro propriamente dito; 9) Sistema de sinais e abreviações. De fato, Danna e Matos (1984) lembram, ainda, que os registros devem estar pautados nos eventos comportamentais, ou melhor, identificando expressões da conduta motora, como gestos, posturas, habilidades, *flaps* etc.; expressões faciais, como olhares e sorrisos; comportamentos vocais, como falas, murmúrios, ecolalias etc.; e eventos ambientais, por exemplo, pessoas entrando em dado local, telefone tocando etc.; e/ou eventos sociais, por exemplo, interação entre indivíduos, troca de materiais etc. Enfim, o registro cursivo ajuda a expor, em detalhes, um processo de ações e interações de sujeitos examinados em uma pesquisa.

4.4 DO LOCAL DE PESQUISA: UM ESPAÇO DE VIVÊNCIAS

No contexto do programa de atividades aquáticas, proposto pelo “Projeto Autonomia”, é oportuno sublinhar que as chamadas “aulas” são realizadas em vista, como já foi anteriormente lembrado no “objetivo geral”, da promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos com TEA, procurando fazer crescer as suas habilidades e competências, para além inclusive do aprendizado de técnicas e gestos motores; ou seja, mobilizando igualmente uma aprendizagem de conteúdos relacionados à saúde, cidadania, cultura e comunidade. Nessa perspectiva, as atividades na piscina visam promover uma independência aquática, esta buscada de forma gradual e, em particular, respeitando a participação de todos os indivíduos envolvidos com o programa. Por outro lado, as atividades também ampliam os conhecimentos e cuidados com a saúde, cuidados pessoais e comportamentos sociais pré-estabelecidos ou já estabelecidos na vida social. Procura-se incentivar e/ou alcançar autonomia dentro e fora da piscina, estimulando a tomada de decisões e a expressão das vontades dos sujeitos.

Como anunciado antes, as aulas do programa de atividades aquáticas tiveram lugar nas instalações da piscina térmica do CEFID/UEDESC, utilizando-se *stand up padlle e slackline* para a execução dos exercícios e das manobras motoras, sendo esse uso assistido e supervisionado por um profissional com experiência nesses aparelhos. Assim, os citados equipamentos ficam disponíveis às pessoas, na medida em que haja alguma curiosidade por parte de um indivíduo ou outro, para experimentá-los. Nesse aspecto, é importante notar que os voluntários devem atuar o mínimo possível, para que os próprios participantes, espontaneamente, se familiarizem com os instrumentos (*stand up padlle e slackline*). Além disso, para que eles (os participantes) possam realizar, posteriormente, as atividades propostas na piscina de maneira autônoma.

Quanto aos dias de execução das práticas aquáticas, essas intervenções acontecem todas as sextas-feiras e conforme o período letivo do CEFID/UEDESC. Tais atividades são conduzidas por professores, familiares e estagiários cuja função é esta de disponibilizar, para os alunos, os materiais de uso na água, que estes serão motivados a experimentar durante as aulas.

4.5 PARA UMA ANÁLISE DE DADOS

O processo de desenvolvimento, por assim dizer, das etapas da pesquisa – dentro da qual as atividades aquáticas se dão em um programa proposto pelo “Projeto Autonomia” – conta com uma cuidadosa análise de dados realizada segundo observações, notas no diário de campo, registros cursivos e outros informes recolhidos dentro do próprio ambiente onde o referido programa é colocado em prática. Com relação ao presente estudo, remonta-se ao conjunto de informações registradas ao longo de *oito sessões* consecutivas, considerando-as nos dois períodos (primeiro e segundo semestres) letivos de 2016, no CEFID/UDESC, e examinando as aulas dessas sessões ao tempo em que as divide pela metade. Ou seja, quatro sessões correspondentes ao primeiro semestre letivo, e as outras quatro equivalentes ao segundo semestre letivo. Esse procedimento permite, por sua vez, garantir maior diversidade de sessões analisadas em semestres distintos, e um período mais amplo pelo qual o programa executado pode ser balizado.

Entendo, pois, que esse conjunto de sessões e todos os registros feitos acerca do programa de atividades aquáticas permitem compreender diversos elementos que corroboram a importância desses trabalhos para um maior conhecimento do TEA e uma melhor resposta educativa e social às crianças aqui examinadas.

5 OS RESULTADOS: DESCREVENDO CONDUTAS, EXPRESSÕES, COMPORTAMENTOS E EVENTOS

Figura 2 – O olhar para a mãe



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

5.1 DO COMEÇO

Neste momento, as sessões de atividades aquáticas com as duas crianças em foco são descritas segundo os registros cursivos, elaborados de acordo com as indicações metodológicas supramencionadas. É importante observar que, às sequências de eventos, comportamentos e/ou aspectos que são aqui registrados, a *marcação dos tempos* (minutos e segundos), e, por vezes, o *foco de observação* aparecem entre parênteses, e obedecem igualmente aos critérios pelos quais o exame de resultados se torna possível e efetivo para os

interesses deste estudo. É oportuno lembrar, ainda, que os parágrafos descritivos são acompanhados (abaixo destes) por uma imagem correspondente àquilo que está sendo narrado. O registro cursivo é, pois, o que passo a fazer nas próximas páginas.

5.1.1 A primeira sessão de Nicolas (Maio de 2016)

Nicolas chega ao “Parque Aquático”, e, imediatamente, foge para o vestiário (00’30). Ele retorna para a piscina junto com a sua mãe. Esta pede que ele suba no bloco, para mergulhar. O garoto não atende a nenhum comando. Ele sobe no bloco como se fosse “plantar bananeira”. A mãe, então, joga Nicolas dentro d’água. O menino mergulha e retorna à superfície da água. A mãe tenta fazer com que Nicolas mergulhe atendendo ao comando da sua voz: “Um, dois...” Nem chega ao “três”, Nicolas escorrega pela borda, ao invés de mergulhar, não obedecendo a nenhuma ordem. O seu semblante é de alegria, ele vai em direção ao *slackline*, e aí sobe de qualquer maneira, em seguida, sentando-se, deitando-se, e fazendo como se o equipamento fosse um cavalo. Depois, o menino tenta ficar em pé (3’35), ele dá três passos; cai e sobe de novo. A mãe e um voluntário seguram as mãos de Nicolas, um de cada lado. Ele cai, novamente, da fita de equilíbrio, e sai da piscina correndo. Abre a porta do parque aquático, e foge para uma piscina outra que fica na parte externa do lugar. Então os voluntários saem atrás do menino, junto com a mãe dele, para pegar Nicolas. Este entra na piscina da parte externa e mergulha. A mãe também entra na água e retira o garoto (8’02). É algo do que se vê na Figura 3.

Figura 3 - Nicolas entra na piscina externa, e é retirado por sua mãe



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Nicolas escapa do “Parque Aquático”, e sai porta a fora, diretamente para uma piscina outra, interna ao CEFID, pulando na água e sorrindo. O garoto sobe na prancha. Ato contínuo, a mãe entrega o remo a *Nicolas*. Este brinca com o remo por alguns segundos (*foco de atenção diminuído*), jogando-se na água junto com o instrumento. O garoto retorna à superfície da água, usando o remo como um apoio para ficar de pé. Ele tenta remar pela parte contrária do remo; em seguida, abandona-o e pula na água, onde *Nicolas* tira a touca de natação (9’52). A mãe tenta colocar a touca no garoto, mas não consegue. Este pula dentro da piscina. Então a mãe o chama de volta, para ele sentar-se com ela em cima da prancha. *Nicolas* sobe e, logo, pula da prancha, nadando em direção ao *slackline*. Ele passa por baixo do aparelho (12’40), voltando para a prancha. A mãe de *Nicolas* o acompanha, ela está com a touca na mão, sempre, com a intenção de colocá-la no filho. A mãe não consegue fazer isso, pois *Nicolas* não quer ficar com a touca. O menino pula da prancha, e sobe no caiaque, aí permanecendo ajoelhado. Ele bate com as suas mãos no fundo do caiaque, e senta; e, em seguida, deita. O menino rema deitado, porém, desiste rapidamente do remo (15’44). Então, ele pula do caiaque, e nada em direção à borda lateral da piscina. Do lado de fora desta, o

professor oferece ajuda a ele. Nicolas se segura nas mãos do professor, brincando, mas o garoto não sai da piscina. Ato contínuo, ele nada até o *slackline*, subindo na fita e pulando dela. Ele anda dentro d'água em direção à escada da piscina (17'54). A mãe consegue, então, colocar a touca nele. Nicolas sobe a escada e, sorratamente, corre tentando fugir para a piscina outra, a da parte externa do lugar. Os voluntários da parte externa correm atrás dele, e não permitem a sua saída do parque aquático. Nicolas volta para a “piscina grande” sem touca. A mãe o chama usando gesto e voz para pedir que ele suba no *slackline*. Com apoio da sua mãe e de uma voluntária (21'16), Nicolas atravessa o *slackline* por inteiro, com atenção, caindo no final do percurso. Nicolas fica fora de controle. Ver a Figura 4 apresentada a seguir.

Figura 4 - Nicolas aceita ajuda da voluntária e da sua mãe, e caminha sobre o *slackline*



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Nicolas segue em direção ao fundo da piscina (8'42). A sua mãe o acompanha. O menino acha uma prancha de *stand up*, nela subindo. Ele encontra também um remo em cima da prancha. Nicolas faz duas tentativas de remada (*foco mínimo de atenção para execução do ato motor*). Ele fica em pé com o apoio do remo, e, em seguida, cai na água. O garoto sobe na prancha, e pula dela várias vezes, retirando a touca de natação. A mãe chama Nicolas, para colocar nele a touca, novamente! Ato contínuo, Nicolas faz a prancha balançar, para ver a mãe cair dela. A mãe consegue colocar a touca no filho (10'21), porém ele a tira logo em seguida. Observa-se isso na Figura 5.

Figura 5 - Nicolas tira a touca na frente da sua mãe, que tinha acabado de colocá-la



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

A mãe de Nicolas cai da prancha, e permanece na água acompanhando a brincadeira do filho com o remo e a prancha. Em uma de suas quedas, Nicolas estabelece uma troca de olhares, de maior permanência, com relação ao voluntário que o acompanha nesse momento (10'45), mantendo-se (*interação*) por três minutos nesse entretenimento (11'54), conforme é possível se constatar na próxima Figura 6.

Figura 6 – Comunicação entre olhares



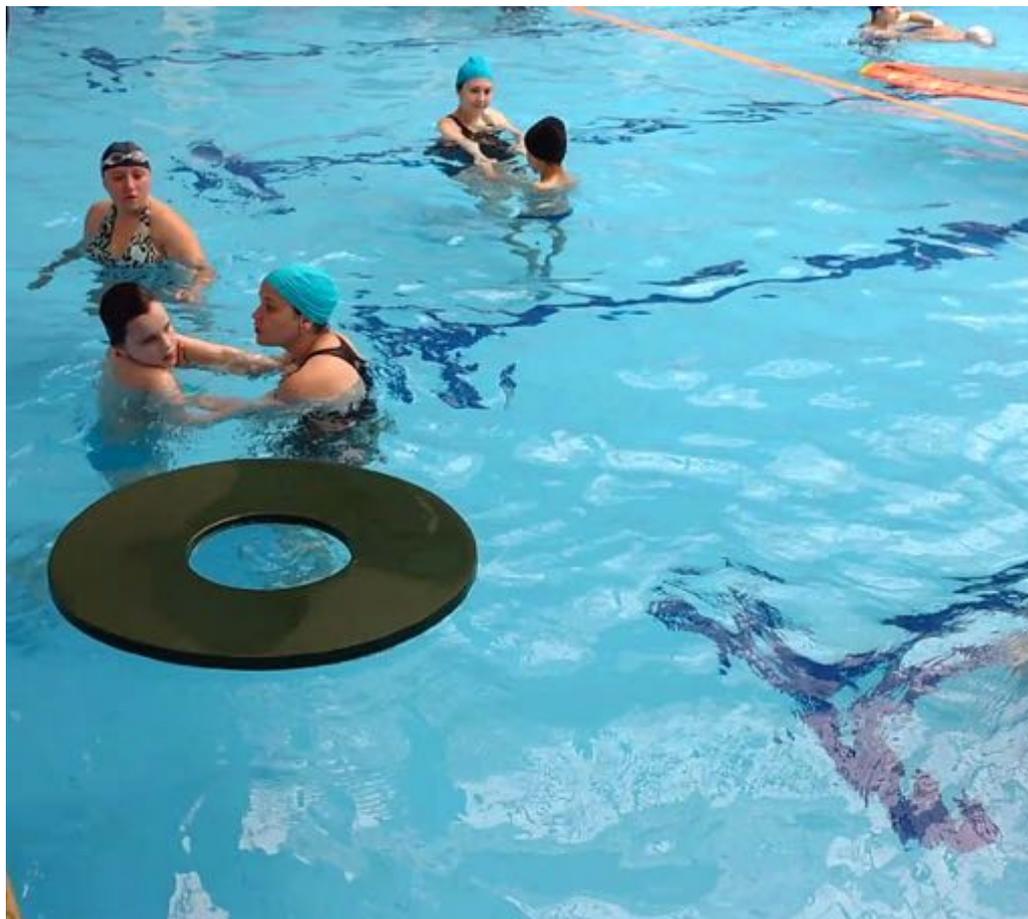
Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Nicolas segue em direção à parte rasa da piscina. Ele nada, e, logo, retorna para a prancha, acompanhado pela sua mãe (15'11). Ato contínuo, o garoto muda o seu foco de atenção da prancha para o caiaque. Então, o voluntário vai pegar o remo, para *Nicolas* usá-lo no caiaque. O menino dá uma remada, e rapidamente desiste do remo, saindo do barquinho, e tentando virá-lo (16'02). *Nicolas* não consegue virar o barco, e, em seguida, sai nadando em direção à parte lateral da piscina. No lado externo, um voluntário evita que o menino saia da piscina pela borda lateral desta. A mãe de *Nicolas* o acompanha até a parte rasa da piscina, terminando essa sessão com a saída do menino pela escada do tanque.

5.1.2 A segunda sessão de *Nicolas* (Junho de 2016)

A mãe de *Nicolas* chama a atenção do filho fazendo gesto com os dedos, para que o garoto olhe para ela, e para que ele preste atenção (00'10). *Nicolas* apresenta dificuldade de atenção (*foco de atenção diminuído*), conforme se nota na Figura 7.

Figura 7 - A mãe pede a Nicolas atenção e comportamento



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Na sequência, *a mãe de Nicolas* coloca nele a touca de natação, deixando-o subir no flutuador em forma de anel. O menino deixa que a sua mãe coloque a touca, e sai de cima do flutuador (00'38), jogando-o para o lado. Ato contínuo, ele sobe novamente no aparelho, aí ficando de quatro, apoiando-se no flutuador. Nicolas entra e sai do anel. A mãe diz para ele “relaxar”! Ela tenta segurá-lo, mas o menino foge, tirando a touca de natação, e, em seguida, indo para cima da prancha onde um seu amigo-participante está deitado. Nicolas deita sobre o amigo (1'54), como se pode observar na Figura 8.

Figura 8 - Nicolas sobe em cima do seu amigo-participante, e o retira da prancha



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Nicolas derruba o amigo-participante (este é mais velho) da prancha, e, em seguida, boia. O referido participante cede, então, a prancha para *Nicolas*. O garoto, agora, sobe na prancha e pula de joelhos na água. Logo depois, ele sobe novamente na prancha, atrás de Gabriel (o outro participante aqui examinado). *Nicolas* observa Gabriel brincando enquanto dois voluntários seguram a prancha deste. Ato contínuo, *Nicolas* se estica em sua prancha e ocupa todo o espaço desta (2'50), sentando-se e observando o movimento da piscina. Ele se levanta, então, e dá um salto para dentro d'água. *Nicolas* sobe, de novo, na prancha, correndo as suas mãos sobre as águas. O menino senta bem no finalzinho da prancha, isto é, próximo à quilha desta (4'10). Ele pega um remo que está flutuando, e brinca com o instrumento. *Nicolas* pula com o remo para outra prancha. Porém, o remo escapa da sua mão. Então, *Nicolas* pula da prancha, e pega o remo, colocando-o sobre a prancha. Ato contínuo, o menino sobe aí, permanecendo em quatro apoios. Logo, *Nicolas* fica em pé. A mãe chama o garoto, para que este vá até o meio da prancha. *Nicolas* apoia o remo na prancha, e brinca; joga-se dentro d'água, subindo novamente na prancha (5'42). Mais uma vez, *Nicolas* pula para dentro d'água. Ele sobe na prancha, e corre sobre ela (7'00). O garoto pula e sobe na prancha por quatro vezes. A mãe insiste com ele usando a palavra “meio”, e fazendo com que ele vá para o centro da prancha. *Nicolas* experimenta, assim, a prancha, variando as suas posições sobre esta: de quatro, em pé, rolando e saltando (9'43). Como se observa na Figura 9, a mãe de *Nicolas* dá ao filho um comando, para que *Nicolas* use o meio da prancha.

Figura 9 - Nicolas sobe na prancha, e a sua mãe pede a ele que vá até o meio do aparelho



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Nicolas comunica-se verbalmente pedindo água aos voluntários (*comunicação verbal*). A mãe do menino diz, no entanto, que se trata de “um golpe”, ele quer sair da piscina em que está, e fugir para a outra, já mencionada, uma piscina terapêutica. Ato contínuo, a mãe de Nicolas tira o filho da piscina, e ele sai pela escada desta, sorrindo. A mãe segura o braço do menino, pedindo que ele vá devagar nesse trajeto até o bebedouro. Nicolas vai até lá, coloca água em sua boca, e, em seguida, cospe-a fora. Logo depois, a professora pede que a mãe do garoto diga a ele para voltar à piscina; caso contrário, Nicolas teria de ir embora para casa. O menino tenta ainda uma fugida. Mas, ele para. Depois disso, sobe no bloco, pulando para dentro da piscina. Nicolas entra em acordo com a ordem da sua mãe e das pessoas que o acompanham, e pula na água (*interação social*). Nicolas finaliza a aula de modo mais tranquilo do que aquele do início da mesma nesse dia.

5.1.3 A primeira sessão de Gabriel (Maio de 2016)

Figura 10 - Gabriel é auxiliado pela sua mãe e por um voluntário



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

A sessão é iniciada com os participantes chegando, aos poucos, ao “Parque Aquático” do CEFID. A temperatura da água da piscina é agradável, o ambiente está tranquilo. *Gabriel* e a sua mãe chegam ao local. Imediatamente, o menino tira a sua blusa (4’32). A mãe leva, então, *Gabriel* para o vestiário, enquanto isso os voluntários tiram as raias da piscina. *Gabriel* sai do vestiário usando uma sunga e boias de braço (7’07). Ele e a mãe sentam em um banco próximo da piscina, em atitude de espera. *Gabriel* e a mãe levantam do banco (9’35), o menino coloca os pés dentro d’água enquanto a sua mãe o segura pela mão. Uma voluntária percebe a atitude do garoto, e vai buscá-lo na borda da piscina onde ele está. Ato contínuo, *Gabriel* se lança na água. Ele e a voluntária ficam, por algum tempo, próximos, porém, ambos não se comunicam. *Gabriel* gira em torno do próprio eixo muitas vezes. Em seguida, o garoto sobe pela borda da piscina, sendo auxiliado por duas voluntárias (17’10). Ele utiliza o bloco de saída, retirando-se da água, e mudando para outro bloco. O menino se prepara, então, para um mergulho. Logo, uma voluntária sai da água, e um voluntário também se aproxima de *Gabriel*. Este se agacha no bloco, e, depois, pula na água. Algo do que se vê na Figura 11.

Figura 11 - Gabriel salta do bloco de saída com o auxílio de dois voluntários



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Ato contínuo, a voluntária pula na piscina. Depois, o voluntário que aí está a chama, dando a ela instruções para seguir buscando o menino Gabriel. Este e a voluntária nadam para o centro da piscina (18'42), eles acham uma prancha e sobem nela. Gabriel caminha pela prancha com destreza e segurança, como se pode observar na Figura 12.

Figura 12 - A voluntária segura a prancha enquanto Gabriel anda nesta com destreza



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Gabriel e a voluntária experimentam várias atividades em cima da prancha. O garoto corre e pula, por diversas vezes, de cima da prancha para a água. Depois, a voluntária senta o menino na prancha, tirando-lhe as boias. Gabriel permite essas ações, e, imediatamente, se lança de costas na água. A voluntária pula da prancha e pega o garoto. Um voluntário, então, segura a prancha para Gabriel subir novamente (21'32). O menino começa a caminhar sobre a prancha e sem uso das boias (22'24); ele pula na piscina também sem boias, e a voluntária vai buscá-lo cada vez. Gabriel faz isso diversas vezes. Feito um preparo, pela voluntária, para retirar as boias dos braços de Gabriel, este aceita a ação com confiança e tranquilidade. É o que se apreende da próxima Figura 13.

Figura 13 - Retiram-se, com tranquilidade, as boias dos braços de Gabriel



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

A voluntária propõe a Gabriel outra atividade, entregando-lhe um flutuador do tipo “espaguete” (40’41), e amarrando este no tronco do garoto, aí simulando uma boia. Gabriel aproveita o flutuador, boiando com ele. O menino permanece assim por dois minutos, tentando nadar sem nenhum aparelho mais. A voluntária, porém, dá limites a Gabriel, procurando uma prancha novamente, e usando-a como plataforma (44’28). O menino, então, brinca com o equilíbrio, de um lado para o outro da prancha, caminhando sobre esta, e pulando na água por várias vezes. Ato contínuo, a voluntária tira Gabriel da prancha, levando o garoto para a parte rasa da piscina. Gabriel sai do colo da voluntária. Esta oferece a ele um flutuador espaguete. Gabriel faz cavalinho com o flutuador, experimentando o material (47’31). Depois, a voluntária pega outro tipo de flutuador para Gabriel, que, imediatamente, entra e sai de dentro do anel flutuador. Ele experimenta várias formas de brincadeira com esse anel. A voluntária roda Gabriel, por várias vezes, dentro do anel flutuador. O garoto sai do anel, e a voluntária o captura. Ambos brincam durante 13 minutos (*foco de atenção*) com o anel flutuador (60’01). Ato contínuo, Gabriel muda para a prancha e sobe nesta. Ele inicia uma caminhada em cima da prancha, até pular novamente na água. A voluntária põe o menino no seu colo, propondo a ele outro flutuador de formato espaguete. Gabriel aceita a oferta por pouco tempo, liberando-se da voluntária em seguida. Esta retorna com um anel flutuador para oferecer ao menino. Então, ele fica em pé no anel (64’28). Gabriel experimenta diversas

brincadeiras com o corpo e o flutuador. Ele deita sobre o anel, permitindo que a voluntária o rodopie. Terminada a aula, Gabriel sai da piscina, puxado pela sua mãe. Esta lembra ao filho de que ele deve mandar um beijo para a voluntária. Gabriel beija a sua mão e “manda o beijo” em direção à voluntária, seguindo então para o vestiário (*interação e comunicação não verbal*). Quando Gabriel deixa o vestiário, ele faz um gesto de aproximação (*integração*) com um participante do Projeto (67’32), conforme se vê na Figura 14.

Figura 14 - Gabriel despede-se do voluntário ao sair do vestiário, interagindo com este



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

No mesmo dia da sessão acima descrita, em outro ângulo de filmagem, uma câmera aquática registra Gabriel quando este entra de boia na piscina, e sobe no *stand up*. O menino brinca com os óculos de mergulho, tirando-os e botando-os novamente, e, então, olhando (5’40) para a câmera aquática (*comunicação não verbal*), como se nota na Figura 15.

Figura 15 - Gabriel comunica-se por meio da câmera, tirando os óculos e encarando-a



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Um voluntário tira os óculos de Gabriel, para desembaciá-los, recolocando-os no garoto em seguida (7'30). Este sobe na prancha, fica em quatro apoios, e, logo depois, permanece aí de pé. Com um sorriso no rosto, Gabriel bate na barriga, permitindo que a voluntária encoste a mão dela na barriga dele (8'12). A voluntária pede, em seguida, para Gabriel sentar, e para ela tirar dele as boias. Tal é o que mostra a próxima Figura 16.

Figura 16 - Gabriel aceita o toque, para a tomada de decisão na retirada das boias



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Assim se encerram as filmagens desta primeira sessão do menino Gabriel.

5.1.4 Segunda sessão de Gabriel (Junho de 2016)

Figura 17 - Gabriel começa a sessão de atividades aquáticas



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Inicia a sessão em ambiente tranquilo e temperatura agradável. Os participantes do Projeto entram na piscina pela escada. Sem se dar conta, uma pessoa para em frente à câmera filmadora. Pede-se, então, que ela se desloque desse ponto (1'18). Por sua vez, Gabriel fica na piscina, na parte rasa desta, com uma voluntária. Ela o pega no colo, colocando-o em cima da prancha (2'36). Um voluntário segura a prancha, enquanto Gabriel corre em cima dela, caindo na água, e voltando para o colo da voluntária. O menino sai do colo da voluntária e vai em direção à prancha, subindo nela de novo. Gabriel pula na água, e a voluntária vai buscá-lo (4'23). Do lado de fora da piscina, a professora pede que a voluntária afaste a prancha da borda, lembrando os procedimentos de segurança. Em seguida, a prancha é afastada por duas voluntárias. Gabriel sobe, então, na prancha, aí permanecendo, por mais tempo, enquanto ele

faz experimentos: andar, frear, afundar o bico da prancha, rodopiar e pular por cima do braço da voluntária (7'16). Ato contínuo, ele descansa deitado na prancha, levantando logo em seguida. Gabriel brinca de passar entre os braços da voluntária, enquanto esta os mantém esticados sobre a prancha (*tomada de decisão*). O garoto dá meia volta, retornando por três vezes nessa ação, até que ele se joga em cima da voluntária, subindo novamente na prancha e aí se sentando; ele faz gestos de *flap* com os braços e as mãos (9'30). Gabriel fica de pé na prancha, recebe da voluntária uma bola em sua mão, caminha com a bola sobre a prancha, afastando os seus pés e ganhando mais base de apoio (*domínio corporal*). Logo, o menino devolve a bola às mãos da voluntária, pula da prancha, e é por ela resgatado novamente. Gabriel sobe na prancha (11'8), e a voluntária chama um voluntário (de sexo masculino), para a realização de uma atividade. Gabriel deita na prancha e faz uma espécie de conversa só balançando a cabeça (*comunicação não verbal*). O voluntário põe o seu braço sobre Gabriel, que lhe escapa. O garoto levanta, anda pela prancha várias vezes, modificando a sua velocidade e fazendo *flap* (balança os braços e as mãos), conforme a Figura 18.

Figura 18 - Gabriel manifesta a sua alegria enquanto balança braços e mãos



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Gabriel pula da prancha (12'51), e a voluntária o captura, brincando de jogar o garoto para cima na superfície da água. A voluntária brinca, então, de levantar Gabriel por diversas

vezes, enquanto este permite a brincadeira. Até que Gabriel se deixa entregar à voluntária (14'15), para que ela o faça boiar (*integração*). Depois, outra voluntária entrega ao menino uma prancha pequena de natação. Gabriel experimenta a prancha por dois minutos, preferindo brincar com o seu próprio corpo, rodando em seu próprio eixo corporal, como se fosse um parafuso. A voluntária apoia o corpo de Gabriel, e este se mostra à vontade. Os dois voltam a boiar, e o garoto abre os seus braços em forma de cruz. Ambos brincam como se dançassem dentro d'água. Tal como se vê na Figura 19.

Figura 19 - Gabriel e a voluntária dançam juntos dentro d'água



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Gabriel recebe de uma estagiária um flutuador em forma de “espaguete” (18'10). Ele experimenta o instrumento por menos de um minuto, abandonando-o e retomando a brincadeira com a voluntária. Esta gira o corpo de Gabriel como se ele fosse um parafuso. Logo, a voluntária o solta na água, esperando-o, por um tempo, em apneia (22'40). Ato contínuo, a voluntária oferece a ele um flutuador em forma de anel. O menino entra no anel flutuador, aí deitando e flutuando. Em seguida, ele senta na área larga do anel enquanto duas estagiárias seguram o aparelho. Um minuto depois, Gabriel abandona o flutuador, voltando novamente para a voluntária, que repete com ele a brincadeira do parafuso. Na sequência, Gabriel pega uma garrafinha de água, brinca com ela por 10 segundos, abandonando-a em

seguida (*foco de atenção diminuído*). O garoto volta-se para o corpo de uma das estagiárias, usando-o como uma espécie de apoio para a sua própria flutuação (25'09). A voluntária retoma o flutuador em forma de anel, colocando Gabriel aí deitado, e girando o anel em círculos. O menino abandona, então, o flutuador, subindo na prancha, e, em seguida, pulando na água. A voluntária vai buscar o garoto, ambos voltam a brincar juntos. Gabriel sacode o seu corpo (28'13) pedindo que ela pule da prancha também (*comunicação não verbal*). A voluntária o abraça, e, depois, leva o menino para a parte mais rasa da piscina. Ele tenta subir na borda do tanque (33'18), quando então a voluntária sugere que os dois voltem para a parte mais funda da piscina. Ela roda Gabriel em torno do próprio corpo dele, em decúbito ventral; logo após, em decúbito dorsal (34'28); em seguida, o menino mergulha (*foco de atenção e comunicação de aproximadamente 22 minutos*).

Gabriel recebe os óculos de mergulho de um colega, e a voluntária o ajuda a vesti-los. Imediatamente, o garoto mergulha, experimentando vários tipos diferentes de mergulho (36'24). Acontece uma troca de estagiária (38'55). Gabriel continua mergulhando, como se a mudança de pessoas não lhe importasse. Porém, um minuto depois, Gabriel volta para a voluntária primeira (40'20). Em seguida, a pedido da coordenadora do Projeto, um voluntário vai encerrando a sessão com um brinquedo cantado. Gabriel não se importa com a música (*foco de interesse diferenciado*), e continua mergulhando com o apoio da voluntária. Ele mergulha e toma uma distância do corpo da voluntária (43'04). Os participantes do Projeto começam a sair da piscina pela escada. Gabriel mergulha e se distancia da escada (44'07), ele continua mergulhando e se distanciando da voluntária e da escada. Então, a voluntária o conduz para próximo da escada. Segurando o menino no colo, ela e Gabriel continuam a pular, até que chegam bem perto da escada. O garoto sobe os degraus, e é recebido pela sua mãe, que o aguarda do lado de fora da piscina (46'19). Gabriel sai tranquilamente do tanque, caminhando até o vestiário de mãos dadas com a sua mãe (*interação social; regras de segurança*).

5.2 DO PROCESSO

A realização do programa de atividades aquáticas nas instalações do “Parque Aquático” do CEFID/UDESC – junto às/aos participantes e seus familiares, às/aos profissionais e às/aos voluntários todos interessados em contribuir com as sessões semanais no âmbito do “Projeto de Extensão Autonomia Aquática” – comporta uma diversidade de

eventos e aspectos que revelam não apenas os desafios postos à pesquisa aqui desenvolvida, mas, em especial, apontam para o processo cujo desenrolar, hoje, pode ser examinado em seus diferentes ângulos. Além das avaliações e notas observadas pela equipe de trabalho com relação às nuances da participação das duas crianças investigadas neste estudo, é interessante dizer que há experiências tão ricas quanto complexas, e envolvendo distintos sujeitos observadores e, de certo modo, colaboradores desse projeto educativo. Tal é o caso das mães dos meninos selecionados para esta pesquisa. Durante as sessões de atividades aquáticas, elas dão os seus depoimentos, elaboram as suas falas, procuram formular as suas perguntas e sugerir alguns caminhos. Assim, aquilo que é visto e/ou analisado parece ganhar mais força quando é compreendido dentro mesmo do processo em que se desenvolve. Daí a importância de escrever a presente seção.

5.2.1 Fatos observados

Nas conversas e trocas, estabelecidas durante as sessões com as duas mães das crianças investigadas neste trabalho, é possível avaliar algumas facetas suscitadas pelos propósitos do “Projeto Autonomia”. Nesse sentido, parece interessante ouvir e ponderar vários aspectos dessas experiências por aquilo que dizem as mães das duas crianças autistas quando elas pensam tal questão em seus próprios filhos. Aqui, juntam-se agora falas, afirmações, dúvidas e/ou reflexões que tendem a sublinhar certa inquietação das mães dos meninos, que, não por acaso, é também deste estudo e de seus desdobramentos. Em uma de nossas conversas, a mãe de Gabriel afirma que ela tem dúvidas quanto a suspeita de que o seu filho “se desinteressaria” por algo que ele executa. E ela explica: muitas vezes, o menino “se estressa”, num segundo, porque ele perde o foco. Mas ele perde o foco, por quê? Gabriel tem “problema” de atenção, ou ele aprende rápido demais, e, por isso, perderia o interesse pelas coisas? Eis a dúvida que acompanha a mãe do garoto, observando o filho em seu cotidiano. Já a mãe de Nicolas procura explicar a “interação social”, segundo esta, quando “a pessoa que está com ele [o filho Nicolas] entra na mesma sintonia” que o menino. Ou “quando a pessoa aceita a brincadeira que ele [Nicolas] propõe”.

A mãe de Gabriel, por sua vez, lembra que “o maior problema” nesse assunto diz respeito ao fato de que “os outros não entendem a maneira deles [autistas] se comunicarem”. No caso, ambas as mulheres afirmam categoricamente que os seus filhos “se comunicam”. Gabriel, por exemplo, de acordo com a sua mãe, chama os colegas para brincar. Porém, as

outras crianças “não o entendem”. Quanto à mãe de Nicolas, esta diz que é preciso deixar claro, sempre, para as crianças autistas, “os limites” que elas devem respeitar. E exemplifica tal recomendação evocando o caso da irmã (mais velha) de Nicolas. A mãe lembra que é preciso chegar a uma “negociação” entre o que o seu filho quer e o que a irmã dele deseja. A dificuldade de Nicolas estaria em “enxergar o desejo do outro”. E completa a mãe do garoto: “Nem tudo, na vida, é só o que a gente quer, meu filho!” Ora, apostando no “sucesso” do “Projeto Autonomia Aquática”, a mãe de Nicolas fala do êxito dessa iniciativa ligando-a ao fato de que os indivíduos com TEA encontrariam nesse grupo gente “disposta a entrar na deles”.

Por outro lado, se existe um “problema” para autistas, seria este referente à “interação social”, ou à forma como ela é abordada? Enquanto pesquisadora, eu entendo que essa indagação deve ser feita muitas vezes e partindo dos próprios sujeitos. Como observa a mãe de Nicolas, esta deve ser uma hipótese a ser levada em conta: o autista interage? Socialmente ele interage? O que determina uma interação social de fato nesse caso?

A mãe de Nicolas procura, então, discorrer sobre o assunto com mais cuidado e nuance, considerando a presença do seu filho no Projeto. De acordo com a sua fala, “o ambiente permite” que haja interação; permite que eles [autistas] ajam sem imposições e/ou condições. Há regras básicas, mas os meninos são deixados livres para começarem a trocar. Em suas palavras: “O meu filho consegue entender que ele não pode mais correr em volta da piscina, ele já tem as pessoas com quem ele escolhe interagir. Isso faz com que ele permita a troca mais facilmente. Ou seja, ele sabe que tem que ficar nesse ambiente, e não correr mais para fora dele, para a piscina externa. O uso da touca foi uma conquista! Ele não deixava pôr a touca, até perdia. Mas, agora, ele não tira a touca. Ele já está entendendo que, para poder participar de algo que ele gosta, tem que cumprir algo mínimo. Eu entendo isso como integração social. Há regras básicas de socialização, e ele já está entendendo isso”.

Em especial, a mãe de Nicolas enfatiza a forma como foram elaboradas as sessões aquáticas do Projeto: “Este colaborou para que Nicolas entendesse as regras. Isso foi construído, porque ele precisava deste tempo que nós fomos construindo, um tempo de compreensão. O meu filho não é mais aquela criança atrás de quem corríamos. Não se compara a interação que ele tem hoje! A ideia de permitir que ele pudesse, aos pouquinhos, confiar no espaço, confiar nas pessoas... Saber que, se ele não cumprisse as regras, ele teria que sair... Tudo isso facilitou! Houve momentos, ao chegar aqui no espaço, se Nicolas não cumprisse as regras básicas, eu o levava embora e ponto final. Isso, aos pouquinhos, ele foi entendendo”. Dessas e de tantas

inquietações mais surgem os relatos das próximas sessões, seguindo o desempenho das duas crianças nas atividades do “Parque Aquático”.

Figura 20 - Na etapa intermediária, há maior dificuldade para aceitação do toque



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

5.2.2 Terceira sessão de Nicolas (Agosto de 2016)

Nicolas chega à piscina com 22 minutos de atraso. O menino sai correndo do vestiário, e vai direto para a “piscina grande” (5’27). A mãe de *Nicolas* vai atrás dele, chamando a sua atenção. O garoto entra na piscina, e tira a touca de natação. A mãe o puxa, pedindo a ele que a coloque novamente, mas *Nicolas* não obedece à regra da touca. Ele nada livremente pela piscina. Depois, *Nicolas* pega o anel flutuador, e nada pelas águas da piscina sobre o aparelho (11’47). Ele brinca de várias maneiras com o flutuador: gira, mergulha dentro e fora do anel. Uma voluntária o acompanha, entrando na brincadeira do menino. Ele se manifesta, então, soltando gritos (*comunicação*). Aproxima-se outra voluntária (14’42), e *Nicolas* permanece no anel, ele continua a sua brincadeira de entrar e sair e deitar no aparelho, mantendo também alguma interação com as voluntárias por sete minutos (18’17). O garoto tenta ficar de pé no aparelho flutuador, conforme indicado na Figura 21.

Figura 21 - No anel flutuador, Nicolas tenta ficar de pé com a ajuda das voluntárias



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Nicolas sobe e desce no aparelho, várias vezes, até perder o domínio do anel. Um voluntário, agora, pega o menino, jogando-o para cima na superfície da água. *Nicolas* faz um gesto sinalizando que ele quer subir na prancha (*comunicação não verbal*). Ato contínuo, o garoto sobe na prancha: corre, deita, escorrega, joga-se, enfim, experimenta o material, até que, então, se deita no aparelho e descansa. Por sua vez, o voluntário faz um movimento de se deitar e descansar, como se fosse um jogo de espelho. É o que sugere a Figura 22.

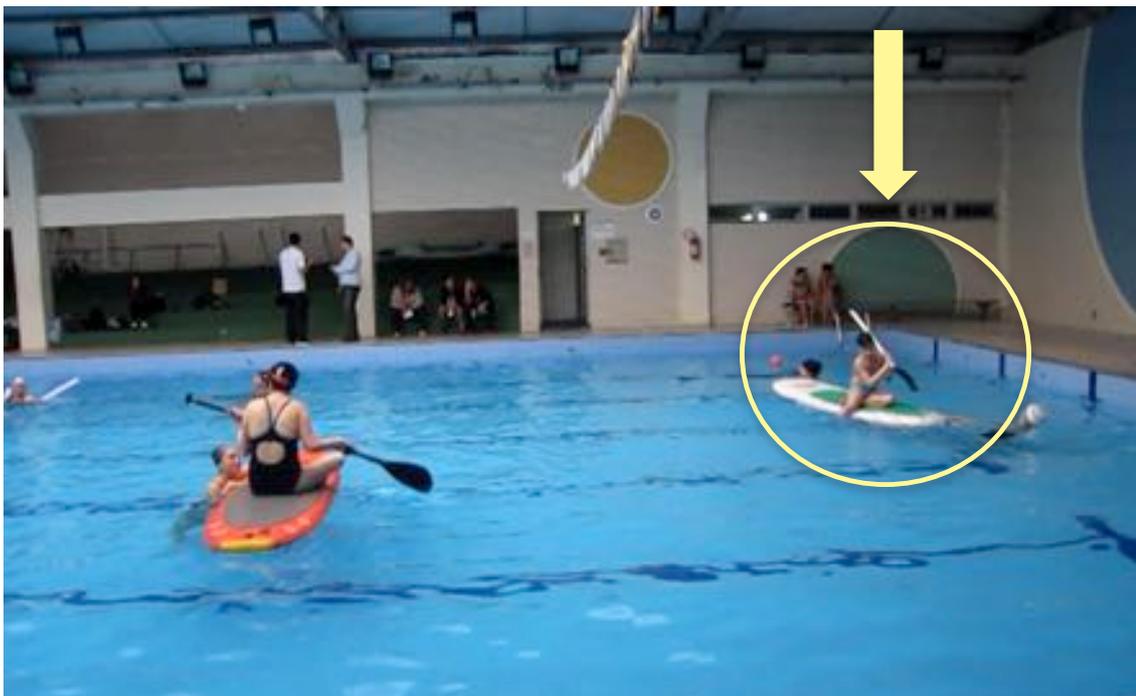
Figura 22 - Em relaxamento, Nicolas faz uma troca de olhares com o voluntário



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Nicolas mantém um olhar diante dos olhos do voluntário a ele dirigidos. Isso dura cerca de 20 segundos (20'38). Então, o menino recua, ele fica de pé, e, em seguida, vai ao encontro do voluntário (*estabelece uma interação*). O voluntário segura a prancha enquanto *Nicolas* anda por ela, de um lado ao outro do aparelho, experimentando-o, provocando o seu equilíbrio, até que o garoto dá um mergulho, e foge da prancha. *Nicolas* nada em busca de mais contato. Este sai da piscina e corre rumo à arquibancada, para pegar um remo (23'10). Ato contínuo, ele mergulha dentro da piscina agarrado ao remo. O voluntário o segura, acompanhando-o em seu nado. Depois, o voluntário deixa o menino livre. A mãe de *Nicolas* sugere a outro voluntário que pegue uma prancha para o seu filho (24'25). *Nicolas* brinca, ainda, com uma voluntária, a quarta pessoa “diferente” dessa sessão. O menino usa o remo (29'26) de modo mais funcional (*aumenta o foco de atenção à função do remo*), como se vê na Figura 23.

Figura 23 - Nicolas recorre à função do remo, efetuando cinco remadas



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Nicolas permanece, por mais de quatro minutos, com a mesma voluntária. De repente, o garoto tira a sunga, em pé na prancha, e se joga pelado na piscina (32'16). A voluntária fica segurando a sunga na mão, que *Nicolas* lança longe. A mãe de *Nicolas* sai da arquibancada em direção ao menino, na piscina, chamando-lhe a atenção (*desrespeito às regras sociais*). A mãe tira *Nicolas* da piscina, e o leva para o vestiário. O garoto consegue se liberar da mãe, e sai correndo pelado, de novo, para a piscina. A mãe fica brava, e pede ao filho que volte para a borda do tanque (33'58). Ela o puxa para fora da piscina, vestindo-lhe a sunga. Ato contínuo, *Nicolas* sai “voando”, para mergulhar na piscina. Em seguida, ele sobe na prancha, onde já há outra criança brincando. *Nicolas* procura desequilibrar a prancha, até fazer o outro participante cair. A outra criança sai de cena, e *Nicolas* domina a prancha com o auxílio de uma voluntária (37'03). Além desta, outra voluntária chega aí para entrar na brincadeira do garoto. Então, ele solta gritos em manifestação de alegria (*comunicação das emoções*). *Nicolas* brinca, exaustivamente, de subir na prancha e de pular dela (42'35). *Nicolas* troca de prancha (*tomada de decisão*), e continua experimentando as características da prancha que, no caso, muda com relação ao modelo, à textura e densidade. O menino “caça” dois remos dentro da piscina e os leva até a sua prancha. Ele ajeita os remos em cima do aparelho, com o auxílio da voluntária (*interação*). Ato contínuo, *Nicolas* sobe, fica de pé e pega, sozinho, um remo,

mantendo-se em equilíbrio. Porém, ele não gosta desse remo, então, o deixa e pega o outro (*tomada de decisão*).

Inicialmente, o garoto usa a pá do remo para remar. Segundos depois, ele já não o usa adequadamente (44'49). Nicolas cai da prancha com o remo, e sobe nela novamente. Então sentado, o menino usa o remo adequadamente (*foco de atenção aumentado*), até que ele cai da prancha, sobe nela de novo, e entrega os remos para a voluntária. Esta pede a ele que vá para o meio da prancha, apontando-lhe o lugar indicado, e Nicolas vai ao ponto (*comunicação não verbal*). O menino senta na prancha, pega o remo e bate com este na superfície da água. Em seguida, ele rola o remo em cima da prancha, então, deitando e mantendo os seus braços esticados enquanto segura o remo. De repente, Nicolas fica de pé, corre e pula sobre o remo em direção à água. Depois, ele sobe novamente, mas, antes de subir, toca na voluntária em uma expressão de comunicação (*gestual*). Um amigo sobe na prancha, porém Nicolas ignora a presença dele (47'04). Logo, Nicolas vai para a borda da piscina, aí subindo. A voluntária, de dentro da piscina, e um voluntário, que está fora dela, “devolvem” o menino para a piscina. Em seguida, a voluntária levanta à mostra as duas palmas da sua mão, Nicolas responde ao gesto dela fazendo algo semelhante com a sua própria mão. O garoto encosta a mão dele em uma das mãos dela (*interação mediante uma comunicação gestual*). Como se procura mostrar na Figura 24.

Figura 24 - A voluntária tenta o contato com a palma da mão, e Nicolas o aceita



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Nicolas escapa da piscina pela escada, fugindo do “Parque Aquático”. O voluntário que se encontra na parte externa do lugar segura *Nicolas*, conduzindo-o de volta até a água, onde uma voluntária o recebe na “piscina grande”. *Nicolas* fica irritado, ele espalha água e comunica uma insatisfação. A voluntária o leva até a prancha, onde já há outra participante. *Nicolas* sobe na prancha e incomoda a colega. Ele tenta desequilibrar a prancha, mas não consegue, então, ele cai (50’11). O garoto sobe de novo e tenta desequilibrar a colega participante. *Nicolas* se segura nela, pulando em cima da colega. Por sua vez, a voluntária procura cessar as provocações. O menino fica, então, furioso. A colega participante pula da prancha, sentindo-se importunada. *Nicolas*, no entanto, se mantém em cima da prancha, e irritado com a voluntária que lhe deu limites (*não atende aos limites*). O menino brinca de pular dentro d’água. As voluntárias tentam interagir com o garoto, mas ele as ignora. *Nicolas* deita em cima da prancha, manifestando cansaço. Ele brinca mais um pouco, até a hora de ir embora. *Nicolas* sai da piscina com dificuldade, ele resiste à saída; é, então, puxado pela mãe. O menino sai contrariado, joga-se no chão, e, com muito custo, é levado para o vestiário (53’30).

5.2.3 Quarta sessão de *Nicolas* (Setembro de 2016)

Nicolas chega ao “Parque Aquático” com a sessão já em andamento (aos 31’22 da “aula”). O garoto entra no parque e olha a piscina; ato contínuo, a sua mãe o puxa pelo braço, para trocar a sua roupa. *Nicolas* senta no banco da parte externa do parque. Enquanto a mãe tira a roupa do filho, ele escapa dela, para entrar no vestiário. Em seguida, ele retorna ao banco, e termina de tirar a sua roupa. Depois, *Nicolas* segue em direção a umas bolas que se encontram no chão. A mãe de *Nicolas* vai atrás do filho, e coloca a touca de natação nele. O menino aceita a touca, soltando a bola das mãos (*interação com as regras*). Logo, ele sobe no bloco, então, mudando para outro. Aí, o garoto fica em pé, e a mãe diz: “Já!” Seria para *Nicolas* pular, porém, ele resolve se sentar no bloco. Na piscina, quatro voluntários o observam. O menino decide se levantar e andar para a lateral da piscina. Um voluntário o acompanha. A touca de *Nicolas* cai depois de cinco minutos em que o menino entra na água. E *Nicolas* não mais permite que a touca seja colocada em sua cabeça. Na sequência, um voluntário se aproxima de *Nicolas* (33’22), brincando com ele. O voluntário empurra alguma água para cima de *Nicolas*, mas este responde um tanto furioso. Depois, o voluntário o segura, jogando *Nicolas* para cima, e abraçando-o também. O menino mostra-se desconfortável, ele

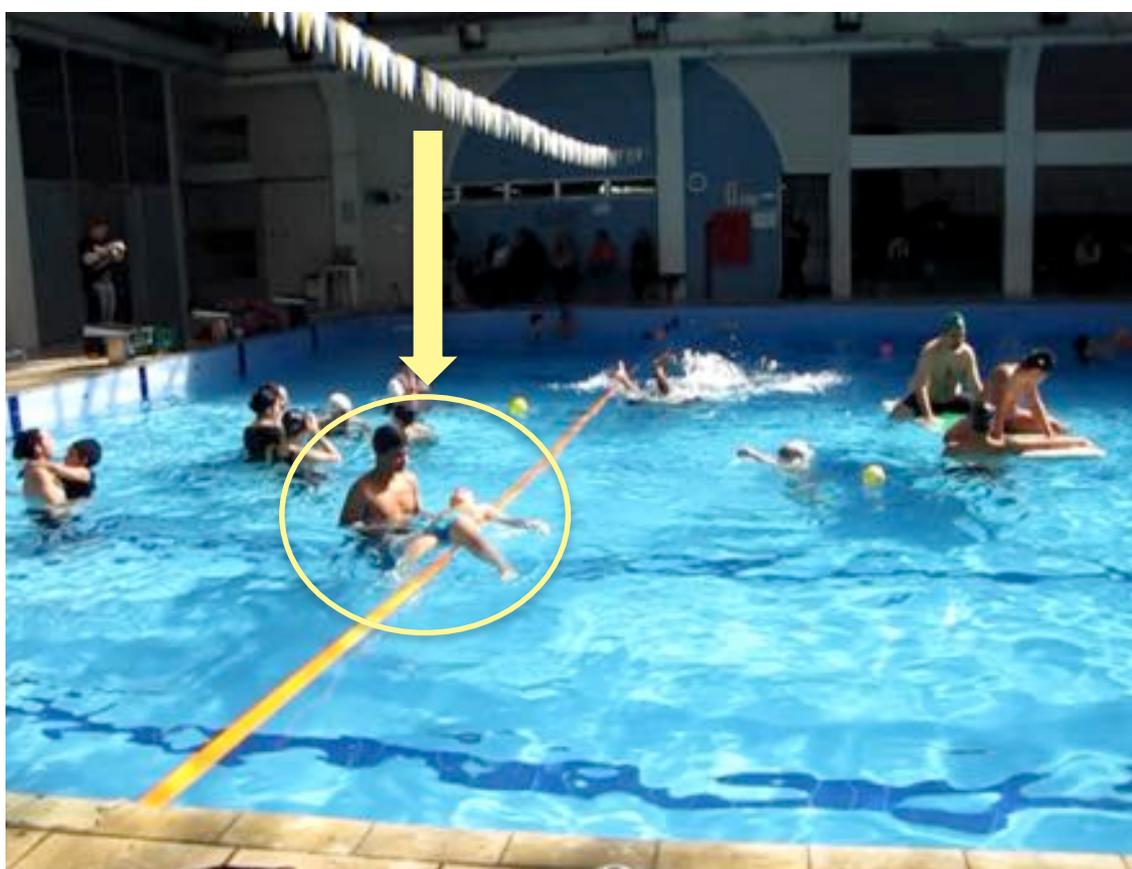
se lança para trás, como se quisesse sair daí (*comunicação não verbal*). O garoto foge, e sai correndo em direção ao bebedouro (34'11). A mãe de Nicolas, que está na parte externa da piscina, pede ao filho que retorne ao tanque.

O filho *Nicolas* volta, então, correndo, pula no bloco e mergulha. O mesmo voluntário, acima mencionado, joga uma bola para atingir o menino. Este, então, responde jogando água em cima do voluntário, fazendo, pois, com ele um contato. Nicolas sobe no colo do voluntário, e aceita a brincadeira proposta (*comunicação não verbal*). Ato contínuo, o voluntário joga o menino para cima, por três vezes, rodopiando com Nicolas e virando-o em decúbito dorsal, enquanto serpenteia o corpo da criança de um lado para outro. Nicolas permite os movimentos, ele parece bem à vontade, curtindo as “serpenteadas”. Ele chuta, assim, deitado em flutuação, uma bola na superfície da água, e se deixa ficar serpenteando (36'54) por mais de dois minutos, com bastante tranquilidade e confiança no voluntário (*interação*). Depois, o voluntário acompanha Nicolas até o *slackline*. Este sobe no aparelho com a ajuda do voluntário, deitando-se sobre a fita. Ele cai, sobe nela novamente, rola em torno da fita, e experimenta várias formas de subir no *slackline*. Nicolas cai muitas vezes, afasta-se então do *slackline* flutuando. Ele retorna ao aparelho (38'48), arranca a touca da sua cabeça, e mergulha em direção à parte funda da piscina, sendo acompanhado pelo voluntário. Do fundo da piscina, Nicolas vem nadando para encontrar o *slackline*. Aí, ele sobe novamente. O voluntário oferece a sua mão, para que Nicolas possa se manter em pé. O menino aceita a ajuda. Então, ele pula em cima da fita com o apoio do voluntário, até fazer (41'53) um parceiro outro do Projeto perder o equilíbrio e cair da fita (*interação*).

Nicolas sai da piscina, corre para ganhar alguma distância, e pula dentro d'água. A sua mãe, então, joga uma bola para atingir a cabeça do filho. Este ignora a brincadeira, e busca outra bola, que aparece na piscina, ao seu lado (44'20). Nicolas brinca sozinho com a bola, perdendo o foco desta em 40 segundos. Ele volta, então, para o *slackline*, aceitando ajuda de uma voluntária para subir na fita (45'05). Durante 50 segundos, Nicolas permanece nessa brincadeira. Em seguida, ele muda o foco, e sai da piscina, indo em direção ao bebedouro. A mãe corre atrás dele. O garoto sobe no bloco e mergulha novamente na água (46'44), passando pelo meio das brincadeiras de seus amigos-participantes, atropelando-as, e fazendo menção de querer participar de um jogo de bolas que está em andamento. Logo, a voluntária lança a bola para Nicolas, e ele não a lança para ninguém (*perde o foco de atenção*); em 15 segundos, ele já está fora do jogo, sobe a borda da piscina, para pular do bloco de saída, recebendo o auxílio da sua mãe (47'11), que se encontra na parte externa do tanque. Sem esperar por qualquer comando, Nicolas pula na água, sobe novamente no bloco e, daí, pula

mais uma vez dentro da piscina. Então, ele segue em direção à fita, deitando sobre ela, experimentando cair e subir. Até que Nicolas sai, de novo, da piscina, e, em seguida, retorna para a fita. Aí, ele faz como se fosse ficar de pé, mas o menino não consegue. Nicolas, contudo, não aceita ajuda. O voluntário experimenta subir no aparelho com o garoto, balançando a fita para Nicolas cair. O menino entra na brincadeira (49'30), sorri (*interação*) e se senta na fita como se esta fosse um cavalo. Depois, ele deita no aparelho e descansa como quem está boiando em cima da fita. Tal como procura ilustrar a Figura 25.

Figura 25 - Nicolas relaxa, e é observado pelo voluntário



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Nicolas curte e abraça o voluntário (*afeto*), que apoia o relaxamento do garoto. *Nicolas* solta gritos de alegria, abraçando novamente o voluntário. Este propõe ao menino uma brincadeira de mergulhos. *Nicolas* acompanha a ação, segurando nas mãos do voluntário, mas o garoto não mergulha junto com o voluntário. Ato contínuo, *Nicolas* leva o voluntário para outra brincadeira. O menino sobe no *slackline* e balança a fita, ele anda de quatro por ela, subindo em um colega-participante que está à sua frente. *Nicolas* permanece por quatro

minutos na interação com o voluntário. Em seguida, o menino muda o foco (53'38). Depois, Nicolas sobe em outra prancha, fazendo contato com outra participante do Projeto. A colega não reage bem a isso. Nicolas faz como se beijasse as costas da colega. Em seguida, ele apoia as suas mãos nos ombros dela. A colega fica irritada. Com o auxílio de uma voluntária, a participante fica mais tranquila, e Nicolas permanece de pé, apoiado sobre os ombros da colega. Outro voluntário se aproxima, e sugere a Nicolas uma nova brincadeira. Por sua vez, a mãe de Nicolas, que está do lado de fora da piscina, ri da proeza do filho. Algo dessa cena aparece na Figura 26.

Figura 26 – Nicolas procura interagir com uma colega do Projeto, mas ela não o aceita



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Ao final da sessão, a mãe de Nicolas o chama, para irem embora. Ela o recebe com uma toalha na mão, do lado de fora da piscina. Um voluntário segura o menino, para tirá-lo da água. Nicolas resiste para sair da piscina. Com muito custo, ele é, finalmente, retirado do tanque.

5.2.4 Terceira sessão de Gabriel (Agosto de 2016)

Figura 27 - Domínio corporal observado em Gabriel



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Gabriel chega ao “Parque Aquático” com a sessão já iniciada. Ele entra com a sua mãe, ambos adentram a água pela borda da piscina (13’03), e não pela escada da mesma. Gabriel entra na água, pula e gira. A sua mãe pega uma bola, para jogar com ele, mas o menino a ignora. Gabriel pula e gira, dirigindo-se para a parte mais funda da piscina. A mãe, então, o leva para o lado mais raso do tanque. A mãe segura Gabriel, para ele nadar. O garoto foge, continua pulando e girando. Uma voluntária se aproxima de Gabriel (17’13), ela o pega, direcionando-o para uma bola que flutua. Gabriel pega a bola. A voluntária faz boiar o menino em decúbito dorsal (*interação*). O garoto continua segurando a bola, Gabriel manifesta uma sensação de prazer. Ele abre os braços em forma de cruz, e permanece sustentado pelos braços da voluntária (*interação afetivo-social*). A bola escapa das mãos do menino, e ele torna a pegá-la. Em seguida, Gabriel brinca sozinho com a bola. Ele pega, ainda, uma prancha, mas solta-a logo. O menino tenta flutuar sozinho em decúbito dorsal. A voluntária, então, coloca uma prancha entre as pernas do garoto. Este curte a ideia, mantendo aí a prancha. A mãe pega Gabriel no colo, este segura a prancha, que tem forma de peixe, nas

mãos (19'30). Ato contínuo, os voluntários aproximam uma prancha grande, para que Gabriel suba. O menino entrega, então, a prancha-peixe para a sua mãe. Ele sobe na prancha grande, pulando dentro d'água. Gabriel nada para voltar até a prancha (*tomada de decisão*). O menino fica de pé, e treina o equilíbrio, caminhando sobre a prancha e girando sobre o seu próprio eixo corporal, demonstrando algum domínio motor (22'22), conforme indica a Figura 28.

Figura 28 – Gabriel caminha pela prancha com agilidade e domínio motor



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Gabriel salta longe da prancha, em seguida, nadando por um bom trecho, para recuperar o aparelho. O garoto sobe na prancha, rolando em cima dela. Ele aceita a ajuda da sua mãe, que arruma a touca de natação no filho (*interação social com referência a regras*). Gabriel se senta na prancha; em seguida, deita-se nela, fazendo uma cambalhota para trás (25'11). Ato contínuo, o menino sobe na prancha e aí se senta. A mãe joga a bola para o filho. Gabriel a recebe e devolve (*foco de atenção*), fazendo três lances com a bola. O garoto sai da prancha, direcionando-se para o *slackline*. Ele permanece no colo da sua mãe, observando a fita (32'12). Gabriel se segura na fita e sobe no *slackline* (*foco de atenção aumentado*). A mãe do menino o ajuda a ficar de pé. Gabriel consegue pôr-se de pé no aparelho, e, logo, caminha

com uma das suas mãos segurando a mão da sua mãe (*domínio corporal e tomada de decisão*). É o que mostra a Figura 29.

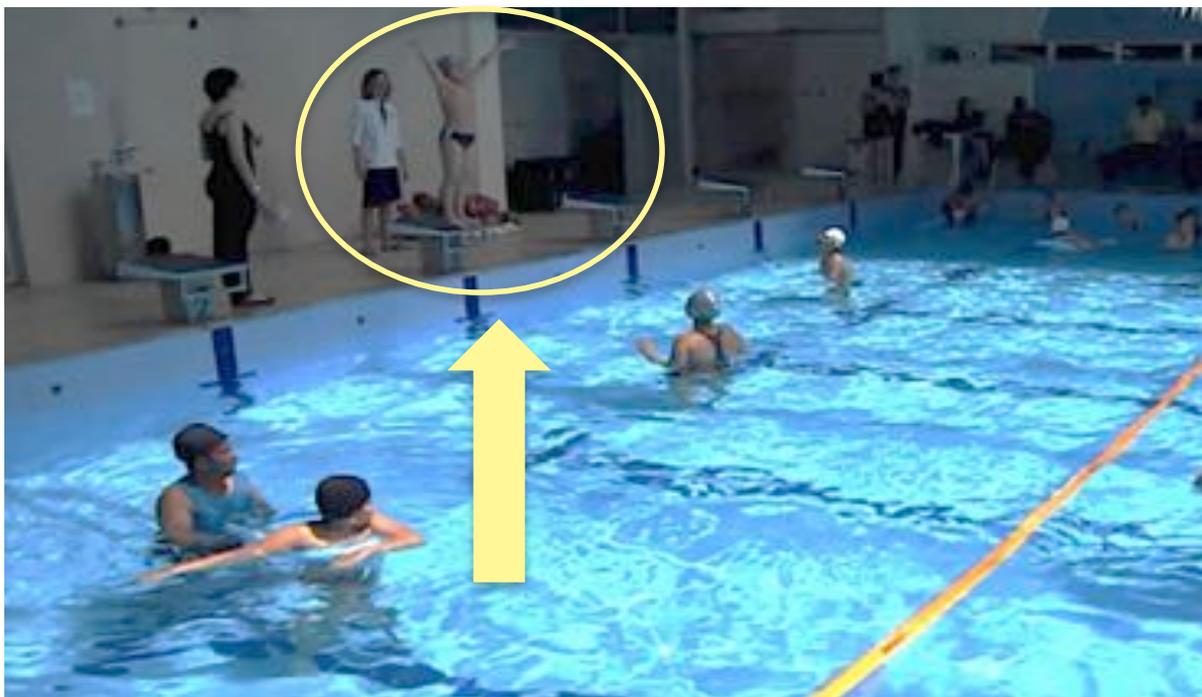
Figura 29 - Gabriel caminha sobre o *slackline*, e continua a ação com o apoio da mãe



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Gabriel vê uma criança à sua frente, no *slackline*, e, então, ele dá uma volta, tomando outra direção com certa tranquilidade. O garoto faz a volta (34'12), logo, ele cai na água, e retorna para a fita. Ele sobe novamente no aparelho, e cai. O menino faz várias tentativas, até que ele consegue caminhar mais uma vez no aparelho. *Gabriel* fica andando por quase dois minutos, caindo em seguida. Então, ele desiste da fita, e fica pulando na parte rasa da piscina. A mãe ajeita a touca em *Gabriel*. Depois, ele tenta subir na borda da piscina, mas não consegue. A mãe auxilia o filho a subir, para que este alcance o bloco de saída e pule desse local. Então, a mãe pede às pessoas para saírem da frente, para que o filho possa pular na água, tal como mostra a Figura 30.

Figura 30 - Gabriel levanta os braços, preparando-se para o mergulho



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Gabriel pula na água com o auxílio do voluntário que fica na parte externa da piscina. Ato contínuo, o menino sobe, de novo, pela borda do tanque (40'54), pulando do bloco de saída (*tomada de decisão*). Em seguida, o voluntário pede a Gabriel para ele mudar de bloco. O garoto atende ao pedido do voluntário, trocando de lugar (*comunicação e interação social*). Em seguida, Gabriel volta para o *slackline*, e aí fica pendurado. Logo, ele aceita uma boia oferecida por uma voluntária (*interação*). Gabriel experimenta o flutuador de várias formas, girando e boiando. Gabriel permite que a voluntária segure as suas pernas (*interação*), brincando por muito tempo com a boia, ao lado da sua mãe e da voluntária (46'43). Depois, Gabriel sai da boia, fica no colo da voluntária, com os braços em cruz, e flutua com muita entrega (*vínculo e confiança*). O menino permanece no colo da voluntária, e se comunica com esta enquanto passa a mão nas orelhas dela, respondendo às suas sugestões de contato (*padrão de qualidade de interação social*). Gabriel abraça a voluntária com vontade (49'10).

5.2.5 Quarta sessão de Gabriel (Setembro de 2016)

Figura 31 - Gabriel salta na piscina, e a sua mãe sorri



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Gabriel chega ao “Parque Aquático” (2’05), ele entra na piscina pela escada da mesma, sozinho. A mãe ajuda Gabriel a descer as escadas, mas ninguém o recebe na piscina. O menino começa a pular e girar, com muita alegria, e passando por vários voluntários. Porém, ele não estabelece relação com ninguém. Ato contínuo, o garoto brinca por cinco minutos com o seu próprio corpo. Quatro voluntárias o observam. Gabriel, em seguida, tenta subir na borda da piscina, mas ele não tem força para erguer o seu corpo (7’29). Por sua vez, a voluntária não ajuda Gabriel a subir na borda, e procura fazer com que o menino entre novamente na água. Logo, ele acha o anel flutuador, aí subindo. Duas voluntárias acompanham-no; outra voluntária aproxima-se com uma prancha de *stand up*. Gabriel recua, e sai nadando em direção à borda da piscina (9’10). As voluntárias não permitem que o garoto saia da água. Depois, outra voluntária, na parte externa da piscina, estende o seu braço, e ajuda Gabriel a sair do tanque. O menino aceita o auxílio, mas ela tem dificuldades para puxar a criança nessa parte da piscina. Assim, ambos seguem em direção à escada da piscina, e Gabriel sai por esse local, sendo recebido pela voluntária que está na parte externa. Gabriel larga as mãos da voluntária, e sai correndo (10’25) para o último bloco da piscina (*tomada de*

decisão). As demais voluntárias, que estão dentro d'água, correm para receber Gabriel, este se lança em um mergulho, saltando bem alto.

Em seguida, ele volta para a borda da piscina, tentando subir novamente nela, mas não tem sucesso nisso. Ato contínuo, Gabriel aceita a proposta das voluntárias de brincar com o seu próprio corpo (10'25), fazendo-o deslizar (*interação*). Na sequência, o menino pega o remo e brinca com o objeto. Uma voluntária apenas continua tentando fazer uma aproximação com o garoto. Gabriel a ignora, e pula sem parar. A voluntária o segura, e ele aceita a ação dela por segundos (13'56). Em seguida, ele sai pulando pela parte rasa da piscina, em direção à sua borda; o menino se segura em uma voluntária, fazendo alguma indicação à borda, mas a voluntária não percebe que Gabriel está pedindo auxílio para subir na borda. Então, ele tenta subir sozinho, porém, não consegue. Outra voluntária aponta para a prancha, sugerindo que ele suba. Gabriel a ignora, brincando sozinho por cinco minutos, até que uma voluntária outra propõe uma brincadeira de equilíbrio no *slackline* (18'53). Gabriel e a voluntária ficam por quatro minutos mergulhando por baixo do *slackline*. Eles experimentam várias formas de contato. A voluntária oferece outros flutuadores, espaguete, pranchas, aliás, com formato de bichos (*interação*). Gabriel sobe na corcunda da voluntária (22'33), e fica relaxado (*afeto*). Gabriel aceita a brincadeira sugerida pela voluntária, conforme aponta a Figura 32.

Figura 32 – Gabriel sorri e faz contato visual com a voluntária



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

De repente, algo acontece na piscina, e o grupo que aí está bate palmas. Gabriel tapa os ouvidos com as mãos, ele está no colo da voluntária e aí permanece. Gabriel e a voluntária ficam, por cerca de 10 minutos, compartilhando certa comunicação entre si (25'08) de laços afetivos (*interação afetiva*). Depois, Gabriel escapa da roda de brinquedo cantado que foi proposto pelo grupo de voluntários. O garoto se distancia, para mergulhar sozinho, tal como ilustra a Figura 33.

Figura 33 - Gabriel observa o grupo de participantes do Projeto a certa distância



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Na sequência, a voluntária vai buscar Gabriel, mas este escapa mais uma vez. Outro voluntário trata de trazer o menino, direcionando-o para a escada da piscina. A sessão finaliza, e Gabriel sai pela escada do tanque, ele vai encontrar a sua mãe, para trocar de roupa (28'17).

5.3 DA INTERAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS

A presente seção propõe uma análise dos resultados, partindo das descrições apresentadas acima. Nesse sentido, procura-se perceber o processo de desenvolvimento das duas crianças aqui examinadas, tendo em conta as suas funções executivas, estas anunciadas

nos objetivos gerais e específicos da dissertação. Assim, as reflexões que apontam para os procedimentos metodológicos desta pesquisa sugerem um modo outro de ver, pensar e educar (e atender) autismo e autistas. No caso, há uma ênfase particular no trato descritivo dos eventos referentes à participação de ambas as crianças envolvidas no “Projeto de Extensão Autonomia Aquática”, objeto de discussões que tocam a diferentes profissionais e/ou pesquisadores, e vários campos do saber. Por outro lado, entende-se que a compreensão desse processo permite também evocar alguns autores e suas teorias (FREIRE, 2013 [1996]; Espinosa apud DAMÁSIO, 2004; CHAUI, 2005; STEINER, 2003; BACH Jr. 2012, dentre outros), cujas abordagens auxiliam o estudo do TEA, a meu ver, colocando em destaque aspectos considerados como pontos fundamentais para o debate de questões contemporâneas ao tema do estudo, e sobre ele, que, não por acaso, este trabalho busca sublinhar.

Em outras palavras, os resultados são descritos em perspectiva ao diagnóstico norteador do plano geral desta investigação. Procura-se trazer à discussão sobre o TEA alguns novos elementos observados em um ano experimental de trabalho, e que reafirmam a necessidade e importância de novos enfoques acerca do autismo. Quanto às expectativas desse esforço retrospectivo, por assim dizer, é oportuno anotar que as imagens gravadas ao longo de todas as sessões do Projeto constituem registros privilegiados para um exame mais criterioso acerca do desenvolvimento integral dos sujeitos avaliados. Em termos metafóricos, pode-se pensar em uma espécie de lupa simbólica, uma lente de aumento que ajudaria a enxergar os detalhes. Ora, a técnica do chamado “registro cursivo” desvela um instrumento metodológico efetivo pelo qual o uso das filmagens faz desta pesquisa, de fato, uma obra, isto é, um trabalho, uma produção e/ou execução. Tarefa por mim levada em conjunto com outros indivíduos igualmente empenhados em transformar as relações humanas, concebendo tal coisa como uma construção humana.

Com efeito, os dados de análise foram coletados no conjunto das sessões experimentais assim intituladas na dissertação: “Do começo”; “Do processo”; “Da Interação”. Nessas fases, observa-se a chegada de *Gabriel* utilizando boias e outros aparatos de “proteção”. No caso, a equipe de trabalho deixa-se guiar, inicialmente, pela presença confiante da mãe do menino, que, ao acompanhá-lo em todas as sessões, desempenha um papel de mediadora na comunicação entre o seu filho e as/os voluntários e/ou a equipe de apoio do Projeto. De fato, a tentativa é esta de chegar mais perto dos sujeitos examinados, interagindo com as crianças selecionadas para o estudo, conforme o objetivo original deste. Aqui, parece interessante ressaltar que a ideia de “redes” corrobora o sentido processual e educativo das mudanças operadas no percurso das atividades aquáticas realizadas. Os

componentes humanos, os de ambiente e de material pedagógico, oferecidos no âmbito desse programa, revelam-se como recursos adequados à construção de uma metodologia que, não sem importância, é definida, experimentada e balizada no processo em que vai sendo concebida e/ou testada. Efetivamente, a proposta é a de que os corpos possam “se encontrar”. Educadores e “educandos” estariam construindo, por meio de *afetos* (no sentido espinosiano), um potencial para os encontros (CHAUI, 2004).

Quanto a Nicolas, a sua chegada ao Projeto – mais acelerada, como uma espécie de pé de vento anunciando uma tempestade – provoca na equipe de trabalho reações diversas, entre os que veem o caso como um “desafio” e os que o encaram com o “temor” de “não saber” o que e/ou o como “fazer”. Curiosamente, a disponibilidade da mãe do garoto e a firmeza com que ela participa desse processo, conduzindo não apenas o filho, mas também as expectativas criadas em torno dele, traz indubitavelmente alguma esperança quanto a um momento menos complicado para todos, hora em que a tempestade haveria de passar. Tal como o velho ditado: “Depois da tempestade vem a bonança”. Na Prática, a bonança vem com a possibilidade de se experimentar os instantes pedagógicos em encontros sorrateiros e alegres ao lado de *Nicolas* e *Gabriel*, cujas presenças em vários momentos do “Começo” e do “Processo” correspondem, afirmativamente, à “Interação” que se pode sublinhar em ocasiões como estas (e tantas mais) ilustradas pela Figura 34.

Figura 34 – (A) Nicolas encontra-se com um voluntário; (B) Gabriel encontra-se com um voluntário



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

(A)

(B)

Entende-se que a dimensão da liberdade humana deve permear a metodologia pela qual se guia a equipe de trabalho, recorrendo ao diálogo entre sujeitos. Nesse sentido, a autoridade da experiência pedagógica se afigura pelos propósitos com que o programa é executado: o significado das ações é ele próprio um meio de ensinar e propor esse diálogo. Por exemplo, a observação das regras de segurança no “Parque Aquático”; o respeito à entrada e saída das crianças pela escada da piscina, fornecendo a elas certa referência sobre onde começaria e terminaria cada sessão; o uso adequado da touca de natação; e assim por

diante. Exigências que se aplicam a um espaço público compartilhado por muitas e distintas pessoas. A autoridade pedagógica (e de auxílio) vem como uma figura simbólica, mas não menos necessária e efetiva com relação ao agente educador, para a construção da *autonomia*. Dessa forma, uma tensão contínua entre liberdade e autoridade permite afirmar que, de fato, uma não pode existir sem a outra (FREIRE, 2013 [1996]). É, pois, nessa (e dessa) complexidade em tensão ininterrupta que se concebe uma construção da prática pedagógica.

O uso da touca de natação para os frequentadores da piscina, por exemplo, é tomado como regra geral, isto é, algo obrigatório. No entanto, *Nicolas* quase sempre arranca a sua touca. Nesse caso, as negociações para fazê-lo permanecer com a touca, e as inúmeras tentativas (exaustivas!) de convencê-lo a aceitá-la, aos poucos, fazem-no entender uma *regra*. Efetivamente, as *relações* são *construídas* referentemente aos déficits de atenção e/ou de comunicação. Por sua vez, as funções executivas estão apenas alinhavadas, não há uma estrutura prévia rígida para as tomadas de decisão, nem do lado dos agentes educadores e nem do lado das crianças investigadas. Ou seja, trata-se de uma vivência na qual o princípio da *individualidade* está sendo elaborado e/ou consolidado em diálogo com a coletividade, por assim dizer. Ou melhor, tanto educadores, pesquisadores e voluntários – com todos os seus limites prováveis – quanto aqueles/as que lhes são confiados, e, em particular, as crianças autistas com seus déficits ou limites, todos aprendem, como indivíduos e como grupo, com as relações produzidas no contexto das atividades aquáticas, desde as quais os sujeitos examinados são conhecidos de modo integral, ou, como um todo.

Na perspectiva do Projeto, a busca pela noção de individualidade dos sujeitos então examinados se mostra como um desafio pedagógico (e ético!) na realização das tarefas e atividades práticas. Trata-se de um ponto nevrálgico enquanto ele tem de ser respeitado no âmbito do referido programa, que coloca em primeiro plano a interação social e a comunicação entre pessoas (e/ou grupos). Nesse sentido, há uma preocupação de evitar e negar qualquer tipo de relação opressora (STEINER, 2003; BACH Jr., 2012). É nesses termos que se pode pensar, por exemplo, o respeito da equipe de trabalho ao *tempo* e ao *modo* segundo os quais *Nicolas* aceita a participação de um voluntário na brincadeira que pressupõe uma interação social. O garoto permanece por mais tempo na ação do que se poderia imaginar nesse caso. *Nicolas* e um voluntário sobem em uma prancha, juntando-se a eles outro voluntário da equipe. O menino escolhe, então, se aproximar mais de um dos voluntários, abraçando-o. E, em uma tomada de decisão, *Nicolas* brinca tentando derrubar o voluntário da prancha, permanecendo nessa ação divertida por 10 minutos. Nota-se que o foco de atenção é

umentado. Ao final da brincadeira, já exausto, Nicolas se deita na prancha, permitindo que os voluntários façam brincadeiras com o seu corpo. Tal é o que se apreende da Figura 35.

Figura 35 - Nicolas entrega-se à exaustão depois de uma brincadeira em grupo



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Do “Começo” ao “Processo”, constata-se que o meio líquido atua como um facilitador para o desenvolvimento das atividades programadas no Projeto. De fato, a água – com seus princípios físicos e terapêuticos – traz um sentido de aconchego e segurança, ela fascina os dois autistas, ambienta-os tanto, que se torna custoso para as crianças a saída da piscina e/ou o término da sessão. Pensadas em seus significados, as águas são sortidas de sons, cheiros, cores, sabores, densidades, pressões, profundidades. O elemento H₂O aparece carregado de afetos, emoções, imagens, memórias, que se relacionam a um estado de prazer visível em expressões faciais e corporais captadas ao longo das sessões filmadas. Assim, a água estaria em um ponto intermediário entre o gasoso e o sólido, entre a materialidade compactada da terra e a suave leveza do ar (BACHELAR, 1998). Por outro lado, a presença da pressão

hidrostática na água remete à chamada “máquina do abraço” desenvolvida pela autista e estudiosa do tema Temple Grandin (2015). Observando que a pressão da máquina resulta em um estado de relaxamento, a pesquisadora utiliza a sua engenharia como técnica que ensina um processo gradativo de abraçar pessoas. Grandin analisa as relações entre a pressão da máquina e a sensibilidade maior ou menor de um indivíduo com referência a essa pressão. O que ajuda a avaliar alguma condição semelhante no caso de autistas. Tal experimento leva a refletir sobre aspectos detectados no presente estudo, em que o meio líquido é visto como um grande aliado do programa metodológico para o processo de desenvolvimento dos indivíduos com TEA quanto à interação social e à comunicação destes com relação ao seu entorno (GRANDIN, 2015).

Com efeito, os dois casos investigados nesta pesquisa apontam para mudanças importantes relacionadas aos contatos com o meio líquido; com as/os voluntários e familiares de outros participantes do Projeto; com objetos e aparelhos disponíveis, como *stand up* e *slackline*; com as/os professores do Projeto e com todo o ambiente preparado para a realização das atividades aquáticas. O corpo dos autistas é, então, *afetado*, ou seja, as crianças são estimuladas a se expressarem de maneira fluida e prazerosa, integrando-se gradativamente às atividades propostas. Isso reafirma também a contribuição das ciências do movimento humano para o estudo e conhecimento dos comportamentos motores, que é ilustrado logo a seguir. Na Figura 36, com o seu próprio corpo, *Nicolas* demonstra certa habilidade explorando o espaço da prancha enquanto esta flutua nas águas da piscina.

Figura 36 - Nicolas tenta “plantar bananeira” sobre a prancha



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

O corpo humano pode ser compreendido como uma unidade estruturada, um organismo ou um indivíduo dinâmico. Nesse sentido, forças internas e externas, contínuas, levariam a mudanças igualmente contínuas (internas e externas), constituindo um sistema de ações e reações centrípetas e/ou centrífugas. Ou seja, o corpo é concebido como um elemento relacional, isto é, ele se faz por relações internas, com os seus diversos órgãos, e por relações externas, com os outros corpos e demais entes. A capacidade de um corpo afetar outros corpos e de ser por estes afetados corresponde a esta possibilidade de se regenerar com eles e de regenerá-los (ESPINOSA apud DAMÁSIO, 2004; CHAÚÍ, 2006). Assim:

Um corpo humano é tanto mais forte, mais potente, e mais apto à conservação, quanto mais ricas e complexas forem as suas relações com os outros corpos, isto é, quanto mais amplo e mais complexo for o sistema de afecções corporais. (CHAÚÍ, 2006, p. 52).

De fato, as práticas aquáticas do Projeto resultam, particularmente, em imagens e relatos elaborados pelos envolvidos com as diversas tarefas do programa em questão, mostrando que as pessoas são *afetadas* pelos trabalhos todos, e que esse movimento individual e coletivo aumenta a própria capacidade do existir de cada um e de todos. Entretanto, os afetos e desejos certamente não possuem a mesma força ou intensidade, eles podem ser mais ou menos fracos e fortes. Tal analogia permite matizar os aspectos e eventos que avaliam, por assim dizer, os dois casos de autismo investigados nesta pesquisa. Por exemplo, ao constatar a destreza de *Gabriel* atravessando de uma prancha para outra, e

dominando o seu corpo, demonstrando atenção e agilidade. No caso, as pranchas operariam como plataformas, cuja textura e densidade distintas requerem maior complexidade para a organização motora. Efetivamente, as habilidades motoras adquiridas passam por um processo de adaptação, organização e/ou estruturação que estabelece programas de ação mais complexos. Ilustra esse movimento transformador o caso de *Gabriel*. No início do Projeto, o garoto ficava sentado em uma cadeira adaptada à prancha, usando boias de braço e sendo auxiliado por duas pessoas. Como mostra a Figura 37, gradativamente, Gabriel alcança um desenvolvimento motor satisfatório às atividades de maior complexidade. Nas palavras de Edison de Jesus Manoel:

[...] O ser humano é capaz de organizar e reorganizar a própria existência para estabelecer programas de ação mais complexos que excedem os limites de flexibilidade em cada nível da hierarquia. Para que isso seja possível, um dos processos básicos a ser considerado no desenvolvimento motor é o processo adaptativo, onde a reorganização e a mudança estrutural das habilidades adquiridas em soluções motoras novas e originais são aspectos importantes para o desenvolvimento motor. (MANOEL, 1989, p. 23).

Figura 37 – Gabriel demonstra atenção e agilidade



Fonte: Helio Roesler, 2016.

Quanto ao processo de desenvolvimento humano, o programa de atividades aquáticas realizado no espaço do CEFID/UEDESC possibilita às duas crianças o exercício de arriscar, titubear, decidir, errar, desequilibrar etc. com menos risco de se machucar, levando em conta que o meio líquido traz muitas sensações de prazer, aliás, algo demonstrado pelos dois meninos no decorrer das referidas atividades. No caso, observa-se que, quanto mais domínio

os sujeitos adquirem sobre os próprios movimentos, mais eles elaboram uma especificidade gestual e/ou corporal, e, em consequência, utilizam melhor essa “linguagem”, para expressar os seus sentimentos, as suas emoções, o seu estilo próprio, isto é, de modo espontâneo e autônomo. Como lembra Paulo Freire (2013 [1996]):

A autonomia vai amadurecendo do ser para si mesmo; assim, é processo, é vir a ser, não tem um tempo certo, nada que determine. Neste sentido, ficamos atentos com todo respeito à liberdade, sem o sentido de distorção em licenciosidade, o que reduziria a riqueza que é viver a tensão entre a liberdade e a autoridade, ambas merecem respeito e equidade, a ruptura entre elas pode provocar hipertrofia de uma ou de outra. (FREIRE, 2013 [1996], p. 41).

De fato, a habilidade supramencionada para andar pelas pranchas mostra certa mudança no comportamento das crianças em ordem a um aumento do seu poder de decisão, da velocidade, do equilíbrio, da agilidade, da atitude corporal enfim. Os sujeitos observados assumem os seus próprios corpos no espaço de atividades proposto, demonstrando postura de alguém que, possuindo *autonomia e liberdade*, se expressa nos movimentos (e por eles!), nos deslocamentos e no domínio satisfatório do corpo. Em particular, as crianças experimentam as mudanças com a alegria de poderem estabelecer contato com outros colegas, os quais são “provocados” às brincadeiras, que, por sua vez, revelam alguma desenvoltura dos garotos na interação social e na comunicação, horizonte último dos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais no atendimento pedagógico dos indivíduos com diagnóstico de TEA. Na Figura 38, *Nicolas e Gabriel* brincam ao mesmo tempo e se olham em uma espécie de indagação sobre os acertos (ou não) do exercício que fazem, e sobre o prazer de tentar o equilíbrio, de cair e de enfrentar novos desafios.

Figura 38 - Nicolas e Gabriel demonstram equilíbrio no *slackline*



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Finalmente, evidencia-se algum ponto de chegada dos participantes do Projeto no tocante ao programa de atividades aquáticas, pelo qual se justificaria o investimento dos colaboradores/as da equipe de trabalho enquanto mediadores/as (disponíveis!) que aguardam um *acontecimento das mudanças* em ordem à interação social e à comunicação. Tal como se observa na Figura 38, se aposta nessa hora em que um fato de interação pode acontecer: uma troca de olhares, um aceitar ajuda alheia, uma brincadeira com as/os voluntários e/ou com os materiais aplicados pelo programa; um sorriso espontâneo, um emitir de sons e um fazer de gestos; o gostar de chegar ao parque aquático e o ficar triste por sair dele ou ter de ir embora, e assim por diante. Vivem-se momentos difíceis ao acompanhar as duas crianças investigadas em situações de ansiedade, intensidade emocional e física, agressividade etc. Não obstante, parece unânime entre todos/as os/as envolvidos/as com o Projeto certo reconhecimento de que, embora as ressalvas surjam como desafiadoras do processo, as pessoas com autismo precisam, antes de tudo, de *oportunidades e apoio*. Por vezes, elas necessitam mais de auxílio dessa natureza do que de “tratamentos” e/ou entorpecimentos medicamentosos. Este estudo não se apresenta como uma espécie de desqualificação de tratamentos ou medicamentos. Melhor dizer que ele procura enxergar e investigar o autismo como uma variante dentro da espécie chamada de humana. Essas variações ou os “espectros” poderiam vir, então, de

adaptações ou não adaptações genéticas, como afirmam alguns pesquisadores. De todo modo, não se pode reduzir o TEA à explicação de “erro da natureza”, o qual deveria ser corrigido.

Com efeito, uma sociedade esclarecida deve lutar pela inclusão das minorias, no caso do TEA, priorizando a qualidade, a virtude, a potência do agir e do existir enquanto estes fazem parte da condição humana. Nesse sentido, a ciência, e a Educação em particular, deve se ocupar menos dos “déficits” dos sujeitos, e muito mais das *habilidades* e dos pontos fortes, não poucos, que os autistas carregam dentro de suas existências. Em outras palavras, é fundamental para as práticas pedagógicas transformadoras *decifrar* como as pessoas com diagnóstico de TEA aprendem e obtêm sucesso em ambientes naturais, como o meio líquido que serve a esta pesquisa. É igualmente importante evitar rótulos classificadores desses indivíduos por categorias de “defeito”, “doença”, “problema” etc. a ser “curado” e/ou “corrigido”. Portanto, o desafio posto às sociedades contemporâneas, hoje, é este de *resignificar* os olhares e as políticas sobre o TEA (MOTTRON, 2011).

Figura 39 - Interagindo, Gabriel e Nicolas se aproximam no espaço estreito da prancha



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Aqui, dá-se vazão à comunicação por meio do corpo. Este é compreendido como instrumento livre de expressão. Para os indivíduos com TEA – tão incompreendidos pelo “déficit” de comunicação –, no espaço estreito acima retratado, há grande importância em perceber neles certo estabelecimento de linguagens singulares, de uma comunicação construída por intermédio das relações. No caso, o corpo seria um instrumento poderoso pelo qual a liberdade se manifestaria. Assim podem ser apreendidas também as condições de farta alegria sugeridas pelo “Projeto Autonomia”, em especial, lembrando que sentimentos de tristeza diminuem as forças internas dos sujeitos, e que sentimentos de alegria podem aumentá-las. Ou seja, as sensibilidades agiriam como sensores mentais do organismo humano, sendo uma espécie de testemunhas do “estado” da vida. Por outro lado, os sentimentos têm um lugar decisivo no comportamento social. Desse modo, o Projeto privilegia as alegrias para convivências harmoniosas entre pares, escolhendo as gentilezas e a acolhida como ferramentas pedagógicas, e procurando construir, assim, vínculos com os sujeitos autistas. O que aumentaria – entende-se aqui – as possibilidades de relações efetivas e afetivas (ESPINOSA apud DAMÁSIO, 2004).

Figura 40 - Nicolas e Gabriel brincam entre si e com os voluntários na prancha



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Efetivamente, os garotos aqui observados mostram uma melhora importante quanto ao seu desempenho físico, emocional e social à medida que os seus corpos vão se fortalecendo e dominando o espaço e o tempo em que são inseridos. É oportuno alertar nesse sentido! Uma instituição que ignore as necessidades físicas, emocionais e sociais das pessoas a ela confiadas, sobretudo no caso de indivíduos com TEA, certamente terá maior dificuldade para preencher e cumprir metas de desempenho previstas em seus programas de desenvolvimento humano (DIAMOND, 2013). Nas aspirações de João Batista Freire (1991):

Apenas desejo que as instituições se humanizem, apenas desejo que os adultos aprendam a conviver com as crianças, estas, sim, até certa idade, um bom exemplo da con-fusão entre o sensível e o inteligível. (FREIRE J.B., 1991, p. 147).

O “Projeto Autonomia” e a Universidade do Estado de Santa Catarina (enquanto instituição de ensino) mostram que é possível – seguindo os eventos descritos ao longo da dissertação – desenvolver experiências pedagógicas efetivas em atenção às necessidades físicas, emocionais e sociais de crianças e jovens por meio de práticas e atividades aquáticas oferecidas no programa realizado no CEFID/UEDESC. O trabalho, executado e/ou acompanhado por profissionais de diferentes áreas, voluntários/as e familiares dos sujeitos autistas, ganha vigor com o engajamento de tantas pessoas que dedicam as suas energias e o

seu encorajamento aos participantes do Projeto, defendendo a proposta do desenvolvimento integral para os indivíduos com TEA, estimulando neles a atenção, a comunicação e a tomada de decisão em vista do processo e do desenvolvimento de suas funções executivas no decorrer das sessões realizadas no “Parque Aquático” da referida universidade. Por outro lado, a brincadeira entre pessoas e grupos parece bem servir aos objetivos do Projeto. O diálogo corporal torna-se inegável, como se depreende deste depoimento de um dos voluntários: “Há interação entre as crianças, que decidem as atividades e as brincadeiras. A maioria delas apresenta um sorriso bem grande no rosto, o que significa que adoram estar no ambiente aquático” (Acadêmico de Fisioterapia, 2016). Na Figura 41, algo dessa interação testemunhada pelos voluntários acontece entre as duas crianças investigadas e o grupo em que estão. Trata-se da brincadeira preferida por muitos e que durou por mais tempo, dentre as demais de todas as sessões realizadas.

Figura 41 - A brincadeira preferida: manter-se em pé na prancha, o maior tempo



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

Quanto à perspectiva metodológica adotada pelo Projeto, é interessante refletir sobre a teoria das “redes” que alguns pesquisadores elaboram na obra *Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA; CARVALHO, 2004). A ideia de rede coloca-se como uma ferramenta oportuna que auxilia o trabalho para um entendimento satisfatório acerca do processo de desenvolvimento humano.

Ou seja, compreendem-se as relações em jogo como um todo: autista-autista; autista-voluntários/as; autista-família; autista-professores/as, e assim por diante. Nesse caso, a metáfora da rede possibilita pensar o desenvolvimento humano enquanto expressão da interação contínua entre pessoas e coisas diversas, as quais se comunicam por constantes relações, e como tais, apreendendo o conjunto dos indivíduos e demais entes. Assim, a rede se constitui por laços recíprocos, por assim dizer, e não simplesmente por pessoas isoladas de outras e/ou dos distintos contextos em que se inserem. Nas palavras dos autores:

Os percursos de cada pessoa só podem ser pensados de modo indissociável a partir dos processos interativos estabelecidos pelas pessoas em contextos específicos. Considera-se, assim, como impossível tratar do desenvolvimento de uma só pessoa, pois o desenvolvimento é um processo concomitante de cada um e de todos os participantes envolvidos. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA; CARVALHO, 2004, p. 35).

O presente estudo resulta de inúmeras observações dirigidas ao conjunto de sessões do programa de atividades aquáticas, cujos encontros sucessivos (às sextas-feiras) nas instalações da piscina do CEFID/UEDESC permitem falar do que eu qualifico como uma rede de movimentos múltiplos, de sujeitos diversos, de esforços plurais em direção a um propósito transformador de organização, orientação e promoção das atividades realizadas pelo Projeto. No âmbito desse trabalho de equipe, não posso me furtar de fazer, aqui, referência à imagem que surpreende os colaboradores e envolvidos com os processos dos sujeitos autistas. A Figura 42 ilustra as possibilidades de interação e comunicação, construídas no decorrer das sessões pelos próprios participantes do Projeto, quando estes se deixam afetar, de formas diversas, pelo mesmo. Tal é o que se vê na cena registrada pela câmera, do autista adulto que se aproxima do autista criança, e recebe desta uma demonstração de afeto com um beijo na testa. A imagem fala do que é possível acontecer quando oportunidades e apoios são comprometidamente oferecidos aos sujeitos autistas.

Figura 42 - Um beijo e os afetos entre autistas



Fonte: Andrea Freire Monteiro, 2016.

De fato, o participante adulto aproxima-se sorrateiramente da criança, ambos com TEA, colegas nas atividades aquáticas. O adulto é acolhido pela criança com um beijo. Seria esta uma comunicação de afeto? O que cada um deles procura comunicar? O que é se deixar afetar pelo outro e afetá-lo? Ao caracterizar como dificuldade de interação social e comunicação os comportamentos diagnosticados como sendo de autistas, muitos estudos procuram determinar o TEA segundo um campo de pesquisa que se mostra, efetivamente, mais complexo e desafiador para o tema e novas abordagens. Muito há que ser investigado, debatido e pensado sobre o autismo hoje. Este estudo sublinha o interesse pelo aprendizado, tendo em conta a relevância da Educação Física com as suas práticas motoras e pedagógicas. Em especial, na esteira de Freire (2013 [1996]) e Steiner (2003), entende-se que liberdade e autonomia fortalecem os indivíduos autistas para o seu integral desenvolvimento humano, enquanto seres capazes de comunicação e interação, venham estas pelas brincadeiras aceitas e participadas, venham elas pelos esportes aquáticos experimentados positiva e prazerosamente no “Projeto Autonomia”. Um convite a novas pesquisas e novos enfoques sobre o assunto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo que é descrito pelo programa de atividades aquáticas para sujeitos com TEA me leva a crer que este é um meio eficaz para estimular aspectos relacionados ao desenvolvimento integral dos indivíduos. Seguindo os objetivos específicos desta pesquisa, optou-se por analisar algumas questões contemporâneas que tocam ao tema do autismo, a saber: a interação social, a comunicação verbal e não verbal, o foco de atenção e a tomada de decisão. Com efeito, esses fatores colocam em evidência os debates atuais sobre o TEA, exigindo que se pense também sobre a orientação do diagnóstico, os procedimentos da medicina tradicional, e seus corolários, e abrindo-se a uma reflexão atenta às possibilidades subjetivas que se encontram no ambiente proposto pelo “Projeto Autonomia”. Busca-se pela criatividade eliminar a ideia de “déficits” que caracterizariam os indivíduos com TEA, e ressaltar as habilidades e capacidades dos sujeitos mediante um engajamento pedagógico de aplicação de novas metodologias. Estas ajudam a impactar os projetos de crescimento humano, iniciativa que se soma a clínicas e escolas que escolhem trabalhar com ferramentas outras, em prol da qualidade de vida das famílias e das pessoas com TEA. Certamente, os benefícios são igualmente para a sociedade como um todo.

Dois exemplos de superação, nesse caso, vêm de Milton Almeida (46 anos) e Rodrigo Tramonte (37 anos), ambos participantes do programa de atividades do “Projeto Autonomia”, motivando várias pessoas e famílias a encontrarem vias mais humanizadas e adequadas às demandas dos indivíduos autistas. É assim que são integrados ao Projeto os meninos Nicolas e Gabriel. Com eles, há uma experiência transformadora capaz de oferecer alento àqueles que, por vezes, se sentem tomados por tristeza, medo e desesperança. Diferentemente disso, as possibilidades de *afetar* os sujeitos por meio de condições mais apropriadas às emoções, aos sentimentos e aos seus modos de agir e existir correspondem à conquista de liberdade e autonomia, assim como de esperança, alegria, força, generosidade, amizade, e assim por diante. Como lembra Espinosa, os afetos que nos impedem de pensar são tristes!

Este estudo compreende uma diversidade de leituras e autores cujas contribuições atestam a importância de novas discussões sobre o TEA hoje, porém sem deixar de sublinhar a necessidade de se preservar e/ou respeitar a individualidade das pessoas, e, portanto, de ampliar os diálogos entre discursos distintos, em proveito de práticas que venham favorecer

os sujeitos autistas. Sendo esta uma proposta de tomar os indivíduos em sua dimensão integral, ela procura firmar-se, por um lado, nos próprios sujeitos com suas demandas e expectativas, e, por outro, em práticas pedagógicas que, na esteira de Freire e Steiner, em particular, apontem para alternativas educadoras de permitir que as pessoas com TEA tenham a oportunidade de construir a sua linguagem própria em ordem à comunicação, ao afeto, ao acolhimento e à interação social.

Talvez uma das críticas que se possa fazer aos limites impostos ao tema do autismo na contemporaneidade é esta de reduzir os sujeitos autistas ao diagnóstico do TEA, desconsiderando um conjunto complexo de elementos que deveriam colocar em primeiro plano a pessoa e suas potencialidades. Muitas vezes, são discursos feitos monólogos, que dificultam a escuta do outro, empobrecem as experiências e dispensam leituras críticas e/ou reflexivas sobre a premência de novos parâmetros condizentes com os desafios das sociedades atuais, que aumentam os seus quadros de “doentes e doenças mentais”.

Por outro lado, no convívio com autistas, posso optar por uma escuta intensa e silenciosa, observando nuances, profundidades, espontaneidades, lealdades etc. cujas expressões corporais trazem à luz relações possíveis de trocas com autistas e suas famílias. É interessante perceber que, hoje, as pessoas se caracterizam e/ou identificam, muitas vezes, pelos sintomas. Assim relatam leitores/as do livro *Humor Azul*, de Rodrigo Tramonte, que, ao lerem as narrações do autor sobre o dia-a-dia de um autista, se deparam com situações que lhes despertam o sentimento para o qual caberia o jargão: “Eu sou meio autista”. Na prática, esse tipo de fala parece trazer consigo algum entendimento sobre certa familiarização com o tema do espectro autista. Nesse contexto de indagações e respostas que vão sendo elaboradas, hoje, não parece exagero sugerir que novas ferramentas deveriam transformar a compreensão sobre o TEA nos campos da saúde, educação, cultura e lazer, enriquecendo os meios de qualidade de vida dos autistas, e trazendo um justo alento a milhares de famílias cujos filhos e filhas almejam viver com dignidade e respeito aos seus anseios.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRECHT J, MEVES A, BIGBY M. **Case reports and case series from Lancet had significant impact on medical literature.** Journal of Clinical Epidemiology. 2005.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA - APA. **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V).** Porto Alegre: Artmed, 2014.

BACH JUNIOR, JONAS. **“A Pedagogia Waldorf Como Educação para Liberdade: Reflexões a partir de um Possível Diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner”.** Jonas Bach Junior, Curitiba, 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná.

BOGDAN, R; BILKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução a teoria e aos métodos.** Porto, Ed Porto Editora, 1994.

BORTHWICK, L. **Adulthood: Life lessons.** Nature, v. 491, n. 7422, p. S10–S11, 1 nov. 2012.

BOSA, C., CALLIAS, M. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 13, 167-177, 2000.

BOURZAC, K. **Child development: The first steps.** Nature, v. 491, n. 7422, p. S7–S9, 1 nov. 2012.

BRODY, H. **Autism.** Nature, v. 491, n. 7422, p. S1–S1, 1 nov. 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Espinosa: uma filosofia da liberdade.** São Paulo: Moderna, 2005.

DAMÁSIO, ANTÔNIO. **Em busca de Espinosa: prazer e dor nas ciências dos sentimentos.** São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

DEWEERDT, S. **Culture: Diverse diagnostics.** Nature, v. 491, n. 7422, p. S18–S19, 1 nov. 2012.

DIAMOND, ADELE. **Executive Functions Article in Annual Review of Psychology.** Source: PubMed. Canada. Setembro, 2012.

EISENSTEIN, M. **Treatments: In the waiting room.** Nature, v. 491, n. 7422, p. S14–S16, 1 nov. 2012.

FREIRE, JOÃO BATISTA. **De Corpo e Alma: o discurso da motricidade.** São Paulo, Summus, 1991. Disponível em: http://www.nature.com/npg_/index_npg.html. Acesso em: 02/02/2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

GAYA, A. et al. **Ciências do movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa.** Porto Alegre: Artmed, 2008. 304 p.

GRANDIN, TEMPLE. **O Cérebro Autista.** Rio de Janeiro, Record, 2015.

HUGHES, V. **Epidemiology: Complex disorder.** Nature, v. 491, n. 7422, p. S2–S3, 1 nov. 2012.

JESTE, S. S.; GESCHWIND, D. H. **Disentangling the heterogeneity of autism spectrum disorder through genetic findings.** Nat Rev Neurol, v. 10, n. 2, p. 74–81, fev. 2014.

JONES, W.; KLIN, A. **Attention to eyes is present but in decline in 2-6-month-old infants later diagnosed with autism.** Nature, v. 504, n. 7480, p. 427–431, 19 dez. 2013.

MANOEL, E.J. **Desenvolvimento do comportamento motor humano: Uma abordagem sistêmica.** [Dissertação de Mestrado] São Paulo, SP. Universidade de São Paulo, USP, 1989.

MELLO, A.M.R. **Autismo: Guia Prático.** 5ª ed. Brasília : CORDE, 2007.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTRON, L. **Changing perceptions: The power of autism.** Nature, v. 479, n. 7371, p. 33–35, 3 nov. 2011.

PARENTE R.C.M., OLIVEIRA M.A.P., CELESTE R.K. **Relatos e série de casos na era da medicina baseada em evidência.** Brazilian Journal of Video endoscopic Surgery. v3, n2, p. 67-70, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C; AMORIM, K.S; SILVA, A.P.S; CARVALHO, A.M.A. (orgs) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre, Artmed, 2008.

SANTANA,G.M.L. **Oficinas do Jogo: O desenvolvimento da Imaginação na Educação Física da Primeira Infância.** [Dissertação de Mestrado] Florianópolis, SC. Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte CEFID – Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, 2008.

SANTOS, S. G.D. **Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada a Educação física.** Florianópolis, Tribo da Ilha, 2011.

SINGER, E. **Diagnosis: Redefining autism.** Nature, v. 491, n. 7422, p. S12–S13, 1 nov. 2012.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I.** O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 1995.

STEINER, Rudolf. **A filosofia da liberdade.** Fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo método das ciências naturais. São Paulo: Antroposófica, 2000.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação II.** Metodologia e didática no ensino Waldorf. São Paulo: Antroposófica, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1996.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física.** 3 ed. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

TRAMONTE, Rodrigo. **Humor Azul: o lado engraçado do autismo.** Florianópolis: Ed. do autor, 2015. 95 p.

VONDER, H.D.S; WALKER, L.K; POWELL, J.M. **Clinicians perceptions of the benefits of aquatic therapy for young children with autism: a preliminary study.** *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, v. 26, n. 1-2, p. 13 - 22, 2006.

WILLIAMS, S. C. P. **Genetics: Searching for answers.** *Nature*, v. 491, n. 7422, p. S4-S6. 2012.

YILMAZ, I. et al. **Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism.** *Pediatrics International*, v. 46, n. 5, p. 624 – 6, 2004.

ZUCHETTO, A. T. **A trajetória de Laila no AMA: Histórias entrelaçadas.** [Tese de Doutorado] Campinas, SP: Programa de Pós-graduação Saúde da Criança e do Adolescente, Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp, 2008.