

Kamila Silva Gomes

**A INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA EM VIVÊNCIAS AQUÁTICAS**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação Física da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Educação Física
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Alcyane
Marinho

Florianópolis (SC)
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gomes, Kamila Silva
A INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA EM VIVÊNCIAS AQUÁTICAS / Kamila
Silva Gomes ; orientador, Alcyane Marinho, 2018.
122 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós
Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

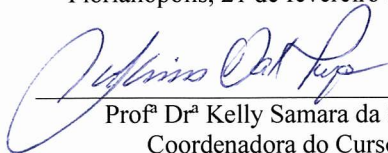
1. Educação Física. 2. Transtorno do Espectro
Autista. 3. Interação social. 4. Vivências
aquáticas. 5. Crianças. I. Marinho, Alcyane. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

Kamila Silva Gomes

A INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM VIVÊNCIAS AQUÁTICAS

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física

Florianópolis, 21 de fevereiro de 2018.



Profª Drª Kelly Samara da Silva
Coordenadora do Curso

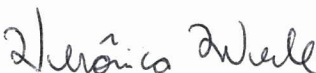
Prof. Dr. Juliano Dal Pupo
Subcoordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação Física
CDS/UFSC
Portaria nº 1513/GR/2017

Banca Examinadora:

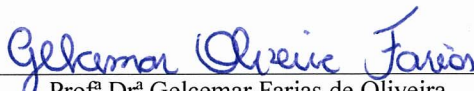


Profª Drª Alcyane Marinho
Orientadora

Universidade do Estado de Santa Catarina



Profª Drª Verônica Werle
Universidade Federal do Paraná



Profª Drª Gelcemar Farias de Oliveira
Universidade do Estado de Santa Catarina



Profª Drª Bruna Barbosa Seron
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedicatória

Dedico esse trabalho aos idealistas do mundo.

Dedico as crianças.

Dedico as mães e pais das crianças que possuem quaisquer deficiências, só eles sabem sua luta diária.

Dedico também aquelas pessoas que acreditaram e torceram por mim, mesmo a distância, em especial minha irmã, mãe e pai.

Dedico aquelas, que como eu são sobreviventes em Floripa, pelos momentos e aventuras inesquecíveis nessas ilhas cheias de distâncias.

Por fim, dedico a tod@s aqueles que contribuíram, perto ou longe, para que ele se tornasse real e possível, em especial ao coletivo Laplaf que fez parte diretamente desta caminhada.

Esse trabalho tornar-se minha contribuição para refletir sobre esse mundo desigual, ao olhar para as pequenas contribuições que podemos dar para o *novo ethos*, para a *cultura do amor* vencerem e darem vazão ao *homem novo* e uma sociedade mais justa.

Recordemos a frase do Pequeno Príncipe de Antoine de Saint Exupéry, que fez fortuna na consciência coletiva dos milhões de leitores: ‘É com o coração (sentimento) que se vê corretamente; o essencial é invisível aos olhos’. É o sentimento que torna pessoas, coisas e situações importantes para nós. Esse sentimento profundo, repetimos, chama-se cuidado. Somente aquilo que passou por uma emoção, que evocou um sentimento profundo e provocou cuidado em nós, deixa marcas indeléveis e permanece definitivamente (BOFF, 2017).

RESUMO

Nas últimas décadas a quantidade de casos de transtorno do espectro autista (TEA) tem aumentado crescentemente, conforme os dados da Organização das Nações Unidas (2010). Isto justifica, em parte, o aumento de pesquisas, em diversas áreas, em busca de descobrir métodos de diagnóstico, em aspectos genéticos e fisiológicos, bem como possibilidades de tratamentos e/ou alternativas que minimizem a manifestação dos sintomas característicos do transtorno. Dentre as principais particularidades, destacam-se as dificuldades no desenvolvimento e no uso da linguagem, conseqüentemente, na interação social. Além das pesquisas realizadas sobre o tema, há também as instituições que realizam atividades físicas, recreativas e/ou lúdicas direcionadas para crianças com TEA. Neste contexto, a organização não governamental (ONG) Autonomia, situada no município de Florianópolis (SC), desenvolve diversas ações lúdicas para crianças com TEA. Dentre elas, destaca-se o Aqua Atividades, o qual se trata de vivências no meio líquido, realizadas em uma piscina, para que as crianças, acompanhadas por voluntários e/ou seus familiares, possam brincar, experimentar e interagir com os demais e com alguns objetos. Assim, o objetivo deste estudo é analisar o papel das vivências lúdicas no meio líquido do Projeto Autonomia para a interação social das crianças com TEA. Participaram do estudo cinco crianças (quatro meninos e uma menina) com idade entre quatro e nove anos de idade, suas respectivas mães (com exceção de uma mãe), cinco voluntários e duas profissionais (supervisora e coordenadora) responsáveis pela ONG. Trata-se de um estudo com predominância descritiva, de abordagem qualitativa, tendo sido utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa: observação sistemática realizada ao longo de cinco semanas consecutivas; observação participante, por seis semanas; e entrevistas semiestruturadas realizadas com os familiares, os voluntários, e as profissionais. Para análise dos dados foi utilizado o auxílio do *software* N-VIVO versão 11, para organização dos dados, conforme a técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011). A organização dos dados suscitou como resultado duas categorias: estratégias e aprendizagens. Cada uma tornou-se um capítulo de discussão em que as subcategorias como os achados da pesquisa foram confrontadas com os autores base para o referencial teórico. Da primeira categoria (estratégias) desvelaram-se as subcategorias: afetividade, acolhimento, respeito, tempo, liberdade e espontaneidade. Na segunda (aprendizagens) foram encontradas: alegria, prazer, autoconhecimento,

confiança, autonomia, valorização do humano e as interações. A partir dos achados desta investigação, ressalta-se a importância de ambientes lúdicos, nos quais as crianças com TEA possam experimentar o brincar espontâneo, criar e interagir, junto com outras crianças, para aquisição gradual e constante de habilidades sociais, superando as dificuldades intrínsecas ao transtorno, pois não há uma limitação estática nesse sentido. Aponta-se para a necessidade de, por meio do acolhimento, do respeito e da liberdade de ser-no-mundo, serem buscados outros caminhos para compreender as formas de comunicação e interação das crianças com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Interação social; Vivências aquáticas; Crianças; Atividades de lazer.

ABSTRACT

In the last decades the number of cases of autistic spectrum disorder (ASD) have increased steadily, according to data from the United Nations (2010). This is one of the reasons why there has been an increase of research in several areas, looking for diagnostic methods that deal with genetic and physiological aspects, as well as treatment possibilities and / or alternatives that minimize the symptoms that are characteristic of this disorder. Among the main characteristics of ASD are the difficulties in the development and use of language, consequently, affecting social interaction. In addition to the research carried out on this subject, there are also institutions that carry out physical, recreational and / or playful activities with children that have ASD. In this context, the non-governmental organization (NGO) Autonomia, located in the municipality of Florianópolis (SC), promotes several playful activities for children with ASD. Among those activities, we highlight the Aqua Activities, which focus on experiences in the water. The activities are held in a pool and aided with things like balls, stand up paddle boards, lifebuoys and other equipment that allow the children to play, experiment and interact with themselves and these objects. The children are accompanied by volunteers and / or their families. Thus, the goal of this study is to analyze Project Autonomia's playful activities in the pool and how they affect the social interaction of children with ASD. Five children (four boys) from ages four to nine, their respective mothers (with the exception of one mother who refused to participate), five volunteers and two NGO coordinators participated in the study. This study is predominantly descriptive and has a qualitative approach. It utilizes the following research techniques: systematic observation performed over five consecutive weeks; participant observation for six weeks, where the researcher immersed herself inside the pool, participating in the activities and interacting with all those present, paying special attention to the children selected for this study, as well as their family members, for six weeks. This phase counted with the aid of video recordings with an external and internal photographic camera and semi-structured interviews with family members, volunteers, the founder and supervisor, and the coordinator of the activities. To analyze the data, the N VIVO software version 11 was used to organize the data, according to the content analysis technique proposed by Laurence Bardin (2011). The organization of the data resulted in two categories: strategies and learning. Each became a chapter for discussion in which the subcategories and the findings of the

research were confronted with the ideas of the main authors used for the theoretical framework. The first part entitled (strategies) relates from this category, the following subcategories were established: affection, welcoming reception, respect, time, freedom and spontaneity. The second part entitled (learning) the subcategories found were: joy, pleasure, self-knowledge, confidence, autonomy, the value of humans and their interactions. Based on the findings of this investigation, there is an important need for playful environments and activities where children with ASD can experience spontaneous play, create and interact along with other children. This gradually and steadily facilitates the acquisition of social skills, overcoming the intrinsic difficulties of this disorder, demonstrating that there is no static limitation in regard to ASD. It is necessary that through welcoming reception, respect and freedom of being-in-the-world, other paths be sought to understand the forms of communication and interaction of children with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Interpersonal Relations; Aquatic experiences; Child; Leisure activities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação dos elementos que compõem a vivência	48
Figura 2 - Alice e sua mãe.....	80
Figura 3 - Júlio sorridente.....	83
Figura 4 - Theo está de touca vermelha.....	86
Figura 5 - Henrique adora mergulhar.....	90
Figura 6 - Daniel com seus brinquedos preferidos.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das crianças participantes entrevistadas	39
Quadro 2 - Caracterização dos familiares entrevistados	40
Quadro 3 - Caracterização das profissionais responsáveis pelo Aqua Atividades entrevistadas	41
Quadro 4 - Caracterização dos voluntários entrevistados	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APA	American Psychological Association
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Incapacidade, Funcionalidade e Saúde
CEFID	Centro de Ciências da Saúde e do Esporte
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal do Ceará
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	OBJETIVOS	22
1.1.1	Objetivo geral	22
1.1.2	Objetivos específicos	22
1.2	JUSTIFICATIVA.....	22
2	REFERENCIAL TEORICO	25
2.1	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	25
2.2	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E POSSIBILIDADES LÚDICAS.....	29
2.3	O MEIO LÍQUIDO COMO FACILITADOR.....	33
3	METODOLOGIA	37
3.1	TIPO DE PESQUISA	37
3.2	CONTEXTO DO ESTUDO.....	37
3.3	PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	39
3.4	INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	41
3.5	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	42
3.6	ANÁLISE DE DADOS.....	44
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
4.1	COMPONENTES DA VIVÊNCIA	49
4.1.1	Apresentando as Crianças	51
4.2	ESTRATÉGIAS.....	53
4.2.1	Liberdade e Espontaneidade: elementos lúdicos como estratégias	53
4.2.2	O Tempo e o Cuidado	60
4.3	APRENDIZAGENS.....	69
4.3.1	A interação social durante as vivências no meio líquido .	69
4.3.2	Autonomia e Desenvolvimento Humano: saindo do mundo interno para mundo externo	77
5.	Considerações Finais	95
	REFERÊNCIAS	99

APÊNDICES	106
APÊNDICE A - MATRIZ DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA.....	106
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SUPERVISORA).....	108
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (COORDENADORA)	110
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (VOLUNTÁRIOS)	112
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (FAMILIARES).....	114
APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	116
APÊNDICE G - CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES (Maiores de 18 anos)	119
APÊNDICE H - CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES (Menores de 18 anos).....	120
ANEXO 121	
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA COM SERES HUMANO.....	121

1 INTRODUÇÃO

A condição humana, motivo de reflexão desde a filosofia antiga, pressupõe o ser humano como um ser biológico e social. A primeira perspectiva o aproxima do animal, diz respeito à natureza humana; por sua vez, a segunda, o distingue dos animais sob o argumento de o homem ser detentor da linguagem, da comunicação (ARISTÓTELES, 1997). Assim, partindo da comunicação, este pode organizar-se e articular-se como ser pensante, como ser social. Entretanto, os humanos são diferentes entre si, cada um carrega um conjunto de singularidades, associadas a diversos aspectos como físicos, fisiológicos ou emocionais. Em meio a esta diversidade existem às deficiências, que, de modo geral, levam a distinções ainda mais marcantes entre os indivíduos.

Deficiência é um termo genérico que, conforme a Classificação Internacional de Incapacidade, Funcionalidade e Saúde (CIF - OMS, 2001), estrutura-se a partir da noção de funcionalidade em um modelo biopsicossocial e integrado da funcionalidade e incapacidade humana. A definição da deficiência decorre da integração entre uma pessoa com uma lesão e as barreiras ambientais e de atitude que esta pode enfrentar (CIF - OMS, 2001). Ou seja, relaciona-se às funções corporais (fisiológicas ou psicológicas), às estruturas corporais (as partes anatômicas, como órgãos), à funcionalidade (desempenho em tarefas) e aos fatores ambientais. Dentre as deficiências psíquicas estão aquelas caracterizadas por algum transtorno de neurodesenvolvimento, incluindo, dentre outras, a deficiência intelectual, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, o autismo, transtorno desintegrativo da infância e as síndromes de Asperger e Rett, estes últimos fazem parte ainda de um grupo caracterizado por transtornos da gama do autismo, também conhecidos como transtorno do espectro autista (TEA). Nomenclatura adotada e formalizada conforme as indicações do Manual Estatístico e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-V) (APA, 2013; ARAUJO; NETO, 2014).

O autismo, especificamente, é um transtorno, apresentado na infância, que afeta principalmente as áreas da comunicação, do comportamento e, conseqüentemente, a interação social. São diversas as possibilidades de manifestações do transtorno, dentre elas, podem-se citar: a dificuldade de criar empatia, o comprometimento no domínio motor, o comportamento repetitivo, podendo, ou não, serem manifestados (SCHWARTZMAN, 2011). A fim de auxiliar no diagnóstico, DSM-V, bem como a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10)

estabelecem alguns parâmetros de avaliação com base em critérios clínicos, tais levam em consideração dois pontos 1) Deficiências sociais e de comunicação; 2) Interesses restritos, fixos e intensos e comportamentos repetitivos. Contudo, apenas com uma avaliação ampla que reúna um número suficiente de informações pode-se assegurar a realização de um diagnóstico, pois não existe nenhum tipo de exame específico que identifique o transtorno.

Com o desenvolvimento dos parâmetros de diagnóstico, pesquisas de levantamento de dados indicam um gradual aumento de casos de pessoas com TEA. Dados coletados pela Rede do Monitoramento do Autismo e da Deficiência de Desenvolvimento (ADDM) do Centers for Disease Control and Prevention (CDC), em 2010, apontaram que aproximadamente uma em cada 68 crianças é identificada com o transtorno. Em 2013, a mesma instituição registrou um aumento elevando a proporção a uma para 50 crianças.

O estudo de Guedes e Tada (2015) aponta a quantidade de pesquisas que têm como foco a interação social das pessoas com TEA, seja ao avaliar o perfil das interações sociais realizada por eles, ao caracterizar as intervenções como possíveis estratégias de melhora no quadro geral, ou relacionado ao âmbito escolar, no qual a interação social surge como elemento da inclusão. Tantas pesquisas direcionadas a este aspecto se justificam pelo fato das pessoas com TEA em maioria manifestarem dificuldades na comunicação (LABOYER, 1995; ORRÚ, 2012), o que acarreta em uma barreira para interação social.

Sabendo-se que a principal deficiência demonstrada por pessoas com TEA está na interação, identificada por meio da dificuldade de compreensão dos símbolos presentes na comunicação social, acredita-se que promover possibilidades para que crianças com este transtorno exercitem a imaginação e a criatividade seja uma forma de estimular o desenvolvimento de habilidades de compreensão de conceitos fundamentais, interpretação e comunicação (VYGOTSKY, 1991; CAZEIRO; LOMÔNACO, 2011). Portanto, podendo promover uma melhora na interação com o outro, e com o mundo que o cerca.

Uma ação com potencial facilitador para o exercício da imaginação e da criatividade de crianças com TEA é o brincar. A história contemporânea da criança está intimamente relacionada ao brincar, como um fenômeno universal, que se diferencia por especificidades culturais (BROUGÈRE, 1995). Desse modo, o brincar infantil é pesquisado por diversas áreas do conhecimento, como a Pedagogia, a Psicologia e a Educação Física por estar inter-relacionado a uma série de fatores, como aprendizagem, capacidade de realizar

associações entre conceitos, expressividade, desenvolvimento de habilidades motoras, dentre outros associados a formação física e cognitiva da criança. Autores como Sá, Siquara e Chicon (2015) empenhados em estudar crianças com deficiência de neurodesenvolvimento apontam a relevância do lúdico implícito em atividades, vivências ou dinâmicas como facilitador do desenvolvimento infantil.

Aqui o termo lúdico tem o risco de cair em um impasse conceitual uma vez que lúdico, jogo e brincar são termos dinâmicos que dialogam entre si e têm, neste texto, emergido com frequência sem, até então, uma definição específica. Em vista da argumentação de Santin (2001) a história da linguagem da ludicidade revela-se como uma dimensão que antecede e diferencia-se dos esquemas da racionalidade traçados pelo pensamento grego, o termo lúdico origina-se do latim *ludus* podendo traduzir-se como jogo, do mesmo modo que *jocus* do latim pode ser sinônimo de lúdico, ambos remetem ao divertir-se. O autor associa ainda brinquedo e brincadeira como correspondentes ao conceito de lúdico. Por sua vez, Belo e Scodeler (2013, p.92) afirmam que “brincar é o mesmo que jogar” e possuem a mesma função “integrar partes dissociadas da natureza humana: dentro e fora, realidade externa e interna, razão e afeto”. Assim, aceita-se aqui o lúdico como compreendido por Santin, (2001) como uma dimensão, sem lugar pré-definido ou manipulável, vivenciada quando alguém se dispõe a praticar alguma atividade tendo a diversão como meio e fim.

“o lúdico se aproxima do comportamento do gosto, do valor estético, da dinâmica da sensibilidade, da inconstância das emoções. Assim, parece claro que o lúdico e a ludicidade não se submetem ao controle das lógicas racionais.

(...) o lúdico e a ludicidade só serão compreendidos no seu acontecer. O lúdico se parece a uma sinfonia: ela precisa ser executada para ser vivida. (...) cada ato lúdico é novo e original, jamais repetido” (SANTIN, 2001, p. 111 - 112)

Assim, o ato de brincar se traduz em alegria de estar fazendo o que se faz (SANTIN, 2001). No brincar a criança pode exercitar sua criatividade, e descobrir a própria personalidade (WINNICOTT, 1975), amadurecendo sua percepção de si no tempo, e no espaço que o cerca.

Aspectos como o físico, afetivo, cognitivo estão imbricados na formação do ser no mundo, ou seja, a sistematização de conhecimentos tanto sociais, como corporais são relevantes para apropriação da criança com ou sem deficiência aos atributos do meio em que ela está inserida.

Um dos pensadores que muito contribuiu para o avanço de estudos no âmbito da Psicologia, e que é referência em áreas afins como Pedagogia, Filosofia e mesmo a Educação Física, foi Vygotsky (1991), ao discutir sobre o papel do brinquedo para o desenvolvimento do funcionamento psíquico infantil.

O comportamento das crianças nas situações do dia-a-dia é, quanto a seus fundamentos, oposto ao seu comportamento no brinquedo. No brinquedo, a ação está subordinada ao significado; já na vida real, obviamente a ação domina o significado (VYGOTSKY, 1991, p. 116).

O brinquedo, tido como um veículo para o brincar, pois Vygotsky (1991) se refere a ele como meio para a relação entre sujeito e objeto, pode despertar processos psicológicos na criança, manifestando-se como meio para o desenvolvimento da imaginação, de modo que a ação está para as ideias na criação, como “ [...] um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo” (VYGOTSKY, 1991, p.111). Portanto, o desenvolvimento da criança acontece por meio do brincar, como uma atividade condutora. Para Vygotsky (1991), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida, como um processo sociohistórico. A aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve habilidades e valores, na medida em que seu avanço está diretamente relacionado com as motivações derivadas de um ambiente propício. É importante lembrar que a criança, à medida que cresce, necessita, e por si só, busca incentivos cada vez mais complexos, como motivação para seu desenvolvimento.

Quando a criança apresenta algum déficit em seu desenvolvimento, seja cognitivo ou manifestações de comportamentos atípicos que implicam em limitações de desenvolvimento, há um longo caminho a ser percorrido, tanto pela criança quanto pela família, em busca de subsídios para que ela possa ter o melhor aproveitamento possível de suas potencialidades. Diferentes pessoas possuem potencial para diversas habilidades, e pessoas com TEA não se diferem disso, podendo aprimorar suas habilidades linguísticas, como também motoras.

No sentido de valorizar as individualidades e o ampliação de potencialidades de crianças com TEA, existem diversas iniciativas de instituições públicas ou privadas, como também organizações não governamentais (ONG) que promovem ações em forma de atividades ou vivências, onde elementos lúdicos permeiam a formatação das ações visando fins terapêuticos. Para este estudo, destaca-se o projeto Aqua Atividades, promovido pela ONG Autonomia, no qual crianças com diversas deficiências de neurodesenvolvimento, a maior parte delas com TEA, são estimuladas a brincar, tocar e interagir entre si e com os demais participantes (voluntários do projeto e familiares das crianças), por meio de vivências lúdicas realizadas no meio líquido, especificamente, na piscina do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O meio líquido tem um papel facilitador para as experimentações que ocorrem durante a vivência do Aqua Atividades, uma vez que favorece múltiplas possibilidades de trocas, aprendizagens e contato em movimento. O contato direto do corpo com o meio líquido constitui em essência um ambiente propício a exploração da sensação tátil do movimento, e, assim, da representação de si mesmo, principalmente para crianças com TEA (CHICON, 2013). A configuração de um meio líquido, e lúdico proporcionado pelos brinquedos que flutuam disponíveis durante toda a atividade, proporcionam uma sensação de autonomia, facilidade de descolamento, bem como o contato com os outros participantes também presentes na água.

Portanto, acredita-se que, no meio líquido, as barreiras de contato socioafetivo presentes em grande parte das crianças com TEA podem ser superadas, ao passo que elas possam melhorar sua interação com o outro, bem como explorar suas habilidades motoras. Partindo desta perspectiva, o presente estudo tem como perguntas norteadoras: De que modo as vivências lúdicas em meio líquido influenciam as crianças com TEA, participantes da ONG Autonomia, em Florianópolis (SC)? Quais os interesses dessas crianças enquanto experienciam a vivência na piscina? Como se desenvolvem as interações sociais propiciadas pela vivência? De que forma os familiares, os voluntários e os profissionais envolvidos atuam e influenciam e/ou são influenciados durante o processo de socialização?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Analisar o papel das vivências lúdicas no meio líquido do Projeto Autonomia para a interação social das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

1.1.2 Objetivos específicos

- Descrever como ocorre o envolvimento das crianças com TEA nas vivências no meio líquido;
- Analisar como as crianças com TEA se relacionam com os objetos, com o espaço aquático e com os demais participantes durante as vivências no meio líquido;
- Identificar de que forma a ludicidade é inserida no processo de interação social das crianças com TEA durante as vivências no meio líquido;
- Verificar as estratégias utilizadas pelos profissionais e voluntários envolvidos para o processo de socialização das crianças com TEA;
- Analisar a participação dos familiares durante as vivências no meio líquido;
- Investigar as ressonâncias das vivências no meio líquido nos aspectos da sociabilidade das crianças com TEA para além do Projeto Autonomia.

1.2 JUSTIFICATIVA

No que se refere ao brincar de crianças com TEA, estudos que inter-relacionam educação e psicologia são crescentes (BOSA, 2002; PINTO; GOIS, 2006; BAPTISTA; FIAES; BICHARA, 2009), com atenção especial ao aspecto da linguagem e da comunicação. Um recente levantamento sobre a produção brasileira em psicologia e educação sobre o TEA (GUEDES; TADA, 2015) identificou um percentual equivalente a um terço (34,6%) da produção voltada para estudos de intervenção, dentre os quais, quase metade (25 de um total de 54 artigos) trata de intervenções para o melhoramento de aspectos da comunicação e da avaliação de métodos terapêuticos. Por sua vez, um quinto da produção total (17,9%) focou em avaliação e caracterização de manifestações clínicas; dentre estes, uma parte dos estudos analisou o

perfil das interações sociais, com o objetivo de investigar a convivência das pessoas com TEA nas relações interpessoais, “com foco no ambiente familiar, no desenvolvimento de brincadeiras com outras crianças e na habilidade de atenção compartilhada” (GUEDES; TADA, 2015, p.305), o resultado deste levantamento indica que muitos pesquisadores se empenham em estudar aspectos da comunicação e da sociabilidade de crianças com TEA sob diversos ângulos, e isso implica em grande produção acadêmica-científica sobre o assunto. Porém, ainda assim, a complexidade das manifestações do TEA deixa diversas lacunas a serem preenchidas. A ausência de consenso entre os resultados aponta para a importância de continuar e ampliar os estudos sobre interação social e TEA em busca de elementos que representem um conhecimento concreto sobre a temática.

No âmbito da Educação Física, entretanto, pouco se menciona sobre as atividades para crianças com TEA, principalmente se envolvam o meio líquido e vivências que permitem o brincar espontâneo, especialmente, incluindo a participação das famílias. Há estudos sobre a sociabilidade em meio a atividades no meio líquido com presença de elementos lúdicos, porém, com foco na aprendizagem da modalidade natação (CHICON et al., 2013, SCHMITT et al., 2015). Outros estudos direcionam atenção a aspectos motores e/ou fisiológicos resultantes de atividades aquáticas para o desenvolvimento técnico do nado em crianças com TEA (PAN, 2011; YILMAZ, 2013; LAWSON; FOSTER, 2016). Considerando o grau de dificuldade atribuído às crianças com TEA, nos processos relacionados à linguagem, à sociabilidade e à comunicação de modo geral, o estudo de aspectos relacionados à influência de vivências lúdicas, e do brincar espontâneo em meio líquido se faz importante para entender os interesses dessas crianças, como mais uma opção estratégica para produzir conhecimentos acadêmicos/científicos que possam ser divulgados e servir de referências para pais e educadores.

O aumento crescente de pessoas com TEA (ONU, 2010), bem como a importância de uma atenção especial direcionada a manutenção de uma boa qualidade de vida, que perpassa não apenas o cuidado com o indivíduo que possui o transtorno, também para com família que o acompanha por ser afetada pelas dificuldades que permeiam a vida da criança com TEA (SILVA, 2012), este estudo foca nas crianças, contudo também observa a relação entre elas e seus familiares participantes das vivências. Desse modo, almeja-se encontrar resultados que possam se transformar em um retorno social, contribuindo para melhoras no

quadro geral das manifestações do transtorno, e da relação com seus familiares.

Em âmbito pessoal, recordo meu encantamento ao trabalhar diretamente com jovens com TEA, como voluntária de um projeto de extensão durante a graduação. Nesse projeto eram desenvolvidas atividades motoras adaptadas para os adolescentes vindos de duas escolas públicas direcionadas ao ensino de pessoas com TEA. Foi um primeiro contato com o desconhecido, jovens repletos de especificidades, mas que, com sutileza, conseguimos nos aproximar, e compreender seus interesses, comunicando-se com eles mesmo nos silêncios. Nesse sentido, este projeto se mostra como uma fértil oportunidade de continuar a aprender sobre pessoas, sobre diferenças, sobre viver. Além disso, no papel de pesquisadora, acredito ter agregado conhecimentos, colaborando para um retorno social.

2 REFERENCIAL TEORICO

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A história do transtorno de neurodesenvolvimento remete ao psiquiatra Leo Kanner, a partir de estudos realizados com crianças que apresentavam distúrbios de comportamento e desenvolvimento afetivo. Sendo responsável pela primeira organização e publicação de um trabalho, no ano de 1943, no qual apresentou suas descobertas, o título foi “Autistic disturbances of affective contact” (distúrbios autísticos de contato afetivo) (LABOYER, 1995). A partir do termo autismo, do grego *autos*, que significa em si mesmo, Kanner definiu características do transtorno de neurodesenvolvimento ao apresentar um quadro de classificação onde crianças com comportamentos peculiares, antes tratadas como debilidade mental ou esquizofrenia, foram diagnosticadas com autismo, termo que prevaleceu por longos anos.

Dentre as características definidas por Kanner, destaca-se a inaptidão, desde a infância, para estabelecer relações socioafetivas, bem como as dificuldades no desenvolvimento e no uso da linguagem, manifestando comportamento ecolálico, ou seja, repetição frequente de sons ou palavras; apego em manter uma rotina ritualizada; distúrbios de alimentação e na coordenação motora, e tendência a um isolamento social (SURIAN,2010). Outros pesquisadores, do mesmo período histórico, também são frequentemente citados quando se fala na história do TEA, um exemplo é Eugene Bleuler (1911) que utilizou o termo autismo para definir um comportamento apresentado por seus pacientes com esquizofrenia.

Estudos sobre o transtorno de neurodesenvolvimento continuaram sendo realizados contribuindo para outras descobertas e o refinamento de novas classificações, assim surgiu uma tetrade sintomatológica organizada por Rutter (1978), Ortiz e Ritvo (1976) e apresentada por (LABOYEUR, 1995):

- 1º- Incapacidade de desenvolver relações sociais;
- 2º - Um déficit no desenvolvimento da linguagem;
- 3º- Respostas anormais ao meio ambiente, em articular, estereotípias gestuais e uma resistência à mudança;
- 4º- O fato de que os sinais aparecem antes da idade de trinta meses. (LABOYEUR,1995, p.11)

A primeira característica está relacionada ao que foi inicialmente apontado por Kanner: a dificuldade em estabelecer interação com o outro, de modo que desde criança há ausência de reação à busca por contato, ausência de contato visual, ausência ou atraso em respostas ao sorriso. De modo geral, comportando-se como se estivesse sozinho, focando maior atenção a objetos inertes do que nas pessoas ao redor (LABOYEUR,1995). O segundo ponto é a dificuldade na comunicação, seja ela verbal ou gestual, adequada à idade. Apesar de não haver um padrão, não é incomum pessoas com TEA não falarem, em casos mais particulares nem emitem sons, em outros, podem apresentar uso estereotipado e repetitivo da linguagem, também é raro que crianças com o transtorno busquem iniciar uma conversa ou que tenham facilidade de dar continuidade a mesma (SURIAN, 2010).

A resistência a mudanças é citada como um comportamento obsessivo, contudo, entre aqueles que apresentam esta característica há necessidade de manter uma imutabilidade no ambiente em que vivem, com todos os detalhes. Dentre as estereotipias, está uma tendência à constância de movimentos como bater as mãos uma na outra, girar as mãos, movimentar o tronco, dentre outras, também se ater a detalhes como datas, horas, cores ou nomes (LABOYEUR,1995). Outra característica aceita é a resposta perturbada aos estímulos sensoriais, com grande imprevisibilidade nas possíveis reações a sons e outros estímulos (LABOYEUR,1995).

Como foi mencionado, a busca por estabelecer parâmetros de diagnósticos, categorias, escalas de testes foi fruto do esforço de inúmeros profissionais, ao longo de muitas décadas. As primeiras classificações de transtornos mentais possuíam finalidade estatística, sendo apoiada, na década de 1940, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), ao incluir na sexta edição de seu sistema de Classificação Internacional de Doenças - CID-6, uma sessão específica para transtornos mentais. A partir desta iniciativa, a Associação Psiquiátrica Americana (APA), publicou a primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) em 1953, como conteúdo a descrição clínica de cada transtorno diagnosticado até então (ARAÚJO; NETO, 2014).

Ao longo dos anos, o Manual norte-americano foi tomado como referência para o diagnóstico de transtornos mentais na maioria dos países, tendo passado por várias atualizações. Definir o que era normal ou patológico influenciou na forma como a sociedade lidaria com pessoas diagnosticadas, nas políticas sociais que garantiriam benefícios

para invalidez, na disponibilização de serviços de saúde mental, nas escolas, bem como entreviu em outras esferas, inclusive, na judicial e criminal (FRANCES, 2016).

No Brasil, a classificação mais atual e aceita sobre o TEA é dada pelo DSM-V, ou seja, a quinta versão do manual, na qual o transtorno é subdividido em três níveis de acordo com seu grau de gravidade, em ordem crescente. Sendo o nível 1 definido por exigir apoio; são aqueles casos que apresentam alguns comportamentos atípicos e alguma capacidade de interação social. Nível 2 são os que exigem apoio moderado, pois apresentam déficits graves na comunicação social e comportamentos atípicos e se destacam nas interações do cotidiano. Nível 3 é o de maior gravidade caracterizado pela grande exigência de apoio; nesse nível mesmo com ajuda, indivíduos apresentam grande dificuldade de relacionar-se com o outro e, em outras esferas, apresenta comportamentos restritivos e repetitivos que interferem no funcionamento global (DSM 5, 2016).

Apesar do DSM-V ser o mais conhecido e utilizado para estabelecer parâmetros de diagnósticos para transtornos mentais, existem fortes críticas à forma como ele foi sistematizado. A principal diz respeito a flexibilização dos critérios de diagnósticos para os diversos transtornos e síndromes elencadas no Manual terem levado a falsas epidemias de doenças mentais em crianças (FRANCES, 2016), isto pode, inclusive, explicar o marcante aumento no diagnóstico do autismo. Outra consequência é o uso excessivo de medicamentos, ainda mais quando não se conhece as consequências em longo prazo destes usos. Allen Frances, o psiquiatra norte-americano que presidiu a organização do DSM-IV e, atualmente, é um dos críticos ao modo como o manual classifica os transtornos, afirma:

O manual joga o diagnóstico psiquiátrico na direção errada, promove ainda mais o mau uso de remédios e criará novas epidemias falsas. O objetivo correto para ele teria sido a restrição e a deflagração de diagnósticos, e não uma injustificada expansão destes e de tratamentos (FRANCES, 2016, 158 po).

No que diz respeito ao TEA, esta foi uma designação que surgiu com o DSM-IV, o qual unificou diversos transtornos em uma mesma categoria, com níveis de manifestação variadas que se encaixam no termo 'espectro'. Para Frances (2010), quem possui a desordem de

Asperge foi potencialmente prejudicado ao estar associado aos estigmas do autismo. Outro ponto é que a junção dos transtornos em um mesmo grupo alimenta ainda mais o aumento da quantidade de diagnósticos de autismo. Esta discussão fornece elementos para pensar questões como: Quais categorias profissionais estão habilitadas a fornecer um diagnóstico? De que forma o aumento considerável de diagnósticos de pessoas com TEA influencia na vida dessas pessoas e seus familiares?

Embora o DSM V, em sua versão mais atual, ser o mais citado como referência de classificação e diagnósticos, em toda a literatura que trata do TEA, considerando-se as críticas e observação dos casos nada singulares de manifestações do autismo, entende-se aqui que é impossível estabelecer um parâmetro exato ou fixo que defina a presença, o nível, e, principalmente, como a criança vai se portar futuramente em meio à manifestação do transtorno. No entanto, há a necessidade social, e burocrática, de haver um balizador socialmente aceito, para garantir segurança social àqueles que precisam de apoio do estado.

Considerado, no Brasil, como um transtorno comportamental multifatorial, como um distúrbio de desenvolvimento (ORRÚ, 2012), as causas do TEA são ainda desconhecidas, de modo que há dois grandes blocos de teorias que se opõem. São as teorias psicogenéticas e biológicas.

Identificar as causas que determinem a manifestação do TEA tem sido um desafio para pesquisadores de diversas áreas. Estes constroem hipóteses que vão desde alterações genéticas ou neurais (MECCA et al., 2011) a causas relacionadas à psicoafetividade, como na tese de Campanário e Pinto (2011), na qual defendem que crianças com TEA possuem uma hipersensibilidade diferenciada ao outro, especialmente na relação com sua mãe. Como esclarecem Pinheiro e Freire (2008), seria uma alteração no vínculo afetivo materno, com certo distanciamento ou frieza, por parte da mãe, possíveis causas ou agravantes do quadro clínico destas crianças. Portanto, não se sabe as causas para o transtorno de neurodesenvolvimento, mas o diagnóstico é possível, predominantemente, a partir do trigésimo mês de vida da criança, quando os pais costumam perceber atrasos de desenvolvimento em comparação aos parâmetros de crianças com desenvolvimento típico (LABOYEUR, 1995).

A despeito dos mais de 50 anos de diagnóstico, o transtorno ainda deixa muitas lacunas em sua compreensão. Os estudos na época do precursor Kanner apontaram para os eixos das dificuldades relacionadas, e a comunicação e a interação social ainda permanecem como

características centrais do diagnóstico (ORRÚ, 2012). Considerando este aspecto das limitações de desenvolvimento e de instrumentalização da linguagem, são apontadas, como saídas promissoras, estratégias que exploram elementos lúdicos para fomentar a aprendizagem e a integração social, como pode ser visto nas teses de Vygotsky (1997) sobre abordagem sociointeracionista, e reforçado em pesquisas sobre o brincar de crianças com TEA produzidas por Fiaes e Bichara (2009), no âmbito da psicologia social, e por Sá, Siquara e Chicon (2015), em produção na área das teorias pedagógicas em Educação Física, os quais utilizaram as ideias desenvolvidas por Vygotsky, principalmente, amparadas no livro *Formação Social da Mente* (1997).

A inclusão de pessoas com TEA em diferentes os âmbitos sociais, atualmente, emergem como a frente principal nos debates e ações voltados para o tema do transtorno, principalmente em se tratando de TEA infantil, dada a importância de atenção especial para esta etapa da vida de construção e consolidação de habilidades, sejam físicas, psíquicas ou socioafetivas. Caminhos pedagógicos que dialoguem com o estímulo à criatividade, à imaginação, e à comunicação podem contribuir para a organização socioafetiva e psicomotora da criança com o transtorno de neurodesenvolvimento e, assim, com a superação de suas limitações.

2.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E POSSIBILIDADES LÚDICAS

Para Huizinga (2010), a ludicidade é um elemento da cultura humana, manifestando-se por meio de diversas atividades que perpassam o jogo. Este, por sua vez, é intrínseco à vida. Tanto seres humanos, quanto animais jogam, porém, apenas o primeiro é capaz de conferir atributos e significados ao jogo, incorporando-o a sua cultura. O autor o caracteriza como:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2010, p.33).

Ainda que o jogo seja uma atividade livre, na qual o jogador se engaja por opção, pressupõe, para haver certa organização entre os participantes, alguns atributos, a saber: o faz de conta, que por ser irreal depende das escolhas do brincante, trazendo o segundo elemento a decisão e o terceiro é a regra associada por natureza ao jogo, mas que podem ser refeitas conforme os acordos e decisões entre os participantes. Frivolidade e incerteza completam os cinco atributos, e se justificam pois se é um faz de conta é também irreal, e não há consequências, nem resultados certos (HUIZINGA, 2010). Brougère (1998, p.21), por sua vez, defende que o jogo é uma atividade social, repleta de significados, e existe apenas “dentro de um sistema de designação das atividades humanas”. Por designação, o autor supracitado quer afirmar interpretação, sendo esta diretamente associada à linguagem e, assim, ao contexto cultural dando sentido às atividades.

Sob uma abordagem construtivista, na qual, no âmbito da educação, propõe que o indivíduo se desenvolva a partir de sua interação com o meio físico e social no qual está inserido, Brougère (1998) argumenta que aspectos inter-relacionados à construção de uma cultura lúdica infantil partem da relação direta com a linguagem, pois toda a construção desenvolve-se no processo de interação social com o outro. Como uma dialética de alteridade, na qual esquemas e significações são apreendidos e internalizados, considera-se que cada indivíduo recebe inúmeros estímulos e informações distintos, e os absorve ainda de diversas maneiras. Não há exatamente um padrão e isto pode levar à construção da criatividade.

Em uma perspectiva sociocultural, todo o funcionamento mental do homem está ligado as aprendizagens e estímulos sociais. A partir deles Vygotsky, em suas teses, defende que o processo de socialização influencia diretamente o desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, por isso no caso das deficiências, não se pode estabelecer limites, pois “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais, sua realização psico-social” (VYGOTSKY, 1997, p.19). Ou seja, as potencialidades dos indivíduos com deficiência de neurodesenvolvimento, apesar das limitações por conta das dificuldades em participar plenamente das interações sociais, considerando as diversas esferas (família e escola, por exemplo), quanto mais eles forem estimulados a interagir, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento social, emocional, além de aprendizagens de modo geral.

Independentemente de possuir quaisquer limitações de comprometimento mental ou cognitivo, o processo de formação e educação é importante, principalmente se esta educação tem por base focar no potencial do ser, no que a criança ou jovem precisa aprender. No caso de pessoas com TEA que possuem dificuldade de elaborar pensamentos abstratos, este poderia ser o foco de sua aprendizagem, adaptando o ensino a sua dificuldade (PINTO; GOIS, 2006).

Crianças com TEA possuem certo grau de dificuldade em exercitar a imaginação ao brincar. Esta dificuldade justifica-se por características intrínsecas ao transtorno, em que, dentre os critérios de diagnósticos, destacam-se o atraso ou a interrupção na aquisição da linguagem, a presença de algum comportamento disruptivo no ato de brincar, como a ausência de reciprocidade social, bem como de jogos ou brincadeiras de imitação social decorrentes da escassez de brincadeiras simbólicas espontâneas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2003).

Um estudo sobre as características das brincadeiras de faz-de-conta em crianças com TEA indicou que as brincadeiras são limitadas, frequentemente, ao uso de objetos, de modo que são escassas as manifestações gestuais e verbais, dada a dificuldade dessas crianças em criar enredos mais elaborados para suas brincadeiras (FIAES; BICHARA, 2009). Isto esclarece o fato de a criança com TEA ficar presa a um ciclo vicioso entre a falta de compreensão do que se passa ao redor, e a conseqüente dificuldade de interagir com crianças sem deficiência, conduzindo a um isolamento (BAPTISTA; BOSA, 2002). Outro exemplo da importância do brincar na aprendizagem de crianças com TEA foi retratado em uma pesquisa realizada com professoras, na qual elas indicaram a necessidade de um contexto lúdico estar presente na maior parte possível das aulas, apontando que a aprendizagem do aluno é mais efetiva quando construída de forma prazerosa (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015).

Alguns estudos indicam que as brincadeiras simbólicas, ou seja, brincadeiras de faz de conta, ocorrem com menor frequência durante o brincar de crianças com TEA (FIES; BICHARA, 2009). Por sua vez, tanto Vygotsky (1991), quanto Brougère (1995) defendem que o brincar de faz de conta favorece a internalização de elementos da cultura na medida em que implica a (res)significação de objetos e a representação de situações de vida, com o uso das múltiplas possibilidades de linguagens, potencializando o processo de desenvolvimento intra/interpessoal.

No estudo de Blanc, Roux e Barthélémy (2005), que comparou o desenvolvimento de atividades simbólicas e de comunicação em crianças com e sem TEA, os resultados sugeriram que a desregulação da atividade simbólica, ou seja, da imaginação, em crianças com TEA se manifesta, demonstrando uma forma mais elementar de adaptação ao jogo simbólico espontâneo, se comparadas as crianças sem TEA. Entretanto, quando as crianças foram incentivadas por um adulto, apresentaram melhor resposta nas atividades relacionadas à comunicação. A conclusão do estudo foi que crianças com TEA são capazes de compreender e participar do jogo simbólico, apesar de serem incapazes de dar início a tal jogo. Estudos como este são relevantes, pois trazem à tona o papel do mediador na condução de atividades dinâmicas, fornecendo subsídios diversos no processo de ensino-aprendizagem da criança com TEA.

Nesta perspectiva, em uma pesquisa, configurada como estudo de caso, sobre um menino de cinco anos com TEA, realizada por Sá, Siquara e Chicon (2013), concluiu que a experiência do brincar, por meio do faz de conta é significativa para interpretação dos elementos culturais e simbólicos, ressaltando a importância dos profissionais que atuam com crianças valorizem o olhar sensível em direção às demandas de seus alunos, a fim de ampliar sua compreensão das múltiplas formas de comunicação produzidas por eles.

São inúmeras as possibilidades de incentivar a aprendizagem, inclusive, considerando que cada indivíduo tem potencialidades distintas e, assim, formas diferentes de apreender e assimilar conhecimentos. As brincadeiras, os jogos, o canto e a dança, o mundo do faz de conta de modo geral, são formas de fomentar no universo infantil a aprendizagem da criança com, ou sem o transtorno de neurodesenvolvimento, considerando esta etapa de vida como uma das mais importante para o desenvolvimento humano.

No caso da criança com TEA, as características mais marcantes do transtorno, relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, são aquelas que merecem maior foco de atenção e cuidado. Buscar espaços de integração social, nos quais as crianças com TEA exercitem as diversas formas de se comunicar, principalmente reforçados pelo brincar, em suas diversas formas de expressão, seja por meio da fala, do contato visual ou toque. Nas vivências no meio líquido por ter a água como elemento facilitador, estes elementos podem ser explorados favorecendo o desenvolvimento de habilidades de comunicação.

2.3 O MEIO LÍQUIDO COMO FACILITADOR

A água compreendida como símbolo universal de vida (BACHELARD, 1989), tanto por ser o ambiente em que somos gerados, quanto por ser de água que os seres humanos são primordialmente constituídos, como um dos principais elementos que compõem o planeta terra. O contato tátil por meio da imersão proporciona ao corpo sensações diversas, influenciando na percepção mais clara do movimento, uma vez que movimentar-se é conhecer a si mesmo e dialogar com o mundo (NOBREGA, 2009).

O meio líquido, em especial, a piscina, com suas especificidades físicas, tais como pressão hidrostática, densidade, fluxo e eliminação da gravidade (flutuabilidade) se torna facilitadora da livre expressão de movimentos, em especial para crianças, que, em terra, não seriam possíveis (CHICON et al, 2003; PRUPAS, HARVEY, BENJAMIN, 2006). Tais características tornam o meio líquido um ambiente fértil para realização de atividades novas e variadas, tanto com foco em aspectos sociais, como fisiológicos ou de desenvolvimento motor, bem como de investigações científicas.

Acerca dos aspectos motores e fisiológicos de atividades aquáticas para crianças com TEA, pode-se citar os estudos de Pan (2011), Yilmaz (2013) e Lawson e Foster (2016), realizados, respectivamente, em Taiwan (14 crianças com TEA e seus irmãos, totalizando 28 participantes), Turquia (uma criança de nove anos de idade) e EUA (77 crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos). Dentre os benefícios encontrados pelos autores supracitados, destacam-se: melhorias significativas na força muscular, na resistência, na flexibilidade, bem como na autoconfiança e, conseqüentemente, nos desempenhos sociais. Percebe-se, nos estudos supracitados, que há diferenças marcantes tanto em aspectos fisiológicos como sexo e faixa etária, quanto em seus contextos culturais; no entanto, mesmo com essas diferenças, os resultados em termos de aptidão física e de desempenho social coincidiram. Uma ressalva que precisa ser feita é que o foco dessas pesquisas foi o exercício físico, com a intenção de ensino da modalidade natação, diferentemente do presente estudo, em que prevalecem as atividades livres promovendo a exploração do meio líquido.

Em relação aos aspectos sociais, ainda são poucos os estudos que focam na ludicidade e/ou sociabilidade. Em uma revisão sistemática, realizada por Mortimer et al. (2017), sobre a eficácia da hidroterapia no tratamento de aspectos sociais e comportamentais de crianças com TEA, foram encontrados, dentre seus critérios de inclusão, apenas quatro

estudos de intervenção com crianças com TEA em meio líquido, a saber, piscinas, envolvendo atividades de progressão de habilidades motoras com foco nas interações sociais. Dentre estes achados, três utilizavam o método Halliwick e o mínimo de sessões semanais eram duas vezes por semana. Como conclusão, embora não seja o foco das sessões de hidroterapia, há benefícios com melhoras nas relações interpessoais das crianças com os outros participantes. Assim, uma intervenção de hidroterapia, apoiada na abordagem de Halliwick, pode ser eficaz para promover interações sociais e melhoras nas estereotípias de crianças com TEA.

É importante esclarecer que o método Halliwick trata-se de um programa de aprendizagem do nado, desenvolvido inicialmente em 1949 por James McMillan na Inglaterra. Organiza-se para incentivar pessoas de modo geral, em particular com maiores dificuldades, a movimentação independente na água e a nadar, por meio de jogos e atividades. Pressupõe o trabalho em grupo, no qual é estimulada a participação e a interação entre os participantes e os professores-participantes. Diante dessa configuração o método se destaca com alto potencial para estimular a interação social de crianças com TEA (GARCIA et al., 2012).

Chu e Pan (2012), em pesquisa, realizada na cidade de Kaohsiung, em Taiwan, apontaram um achado interessante. Tratavam-se de sessões de hidroterapia, baseadas no método Halliwick, para 16 crianças com TEA, divididas em dois grupos (controle e intervenção). O programa de intervenção teve duração de 21 semanas. Dentre os resultados, os autores verificaram que houve redução nas interações entre crianças e adultos (professores); no entanto, isto pode ser explicado pela razão inversamente proporcional: menor dependência, maior autonomia. Sendo uma relação positiva ao sugerir ganhos em independência e confiança por parte da criança ao longo de sua participação em atividades aquáticas.

Dentre os estudos brasileiros, Schmitt et al. (2015), em Santa Catarina, publicaram um estudo descritivo sobre as interações sociais de crianças com deficiências, incluindo TEA (duas crianças), em aula utilizando o método Halliwick. Para avaliar as interações foi utilizada uma matriz denominada Sociograma, desenvolvida por Pérez e Bello (2001), que se constitui em uma técnica que visa analisar a quantidade, bem como a finalidade das interações realizadas. Desenvolve-se a partir da observação e análise das preferências e interesses da criança, ou seja, criança 'X' procurou criança 'Y' e/ou criança 'Y' procurou adulto 'A', e assim por diante. A procura pelo outro, seja verbal ou gestual,

caracterizaria uma interação social efetiva. Portanto, pode-se dizer que o “sociograma oferece a radiografia socioafetiva do grupo” (SCHMITT et al., 2015, p.62). Como resultado, as autoras apontaram boa frequência de interações sociais entre os participantes e entre participantes e auxiliares. Considerando que o estudo levou em conta apenas um dia de intervenção, as autoras concluem que, apesar do reforço do método na promoção de interações, as atividades em grupo com características lúdicas, o ambiente aquático, e o fato de alunos possuírem uma relação anterior ao dia da atividade, em muito pode influenciar no processo de comunicação e de socialização entre os participantes.

Ainda no contexto da socialização em meio a atividades aquáticas, Chicon et al. (2013) publicaram um estudo, realizado no Espírito Santo, em que avaliaram os processos de mediação e interação, durante aulas de natação, para uma criança com TEA em uma turma de crianças com desenvolvimento típico. Tratavam-se de atividades lúdicas, que buscavam instrumentalizá-las com habilidades da natação, modificando o foco do tradicional modelo tecnicista aplicado ao ensino da mesma. Dentre os achados do estudo supracitado “o ambiente aquático, por sua vez, mostrou ser um espaço bastante profícuo e facilitador da interação da criança autista com os colegas, pela necessidade de contato e colaboração que suscita” de modo que a criança com TEA, apesar do que é pré-definido nas caracterizações do transtorno, participou das aulas, e interagiu naturalmente com os outros participantes. Indicou, ainda, que “o repertório de brincar da criança com autismo, apesar de restrito, demonstrou boa evolução na forma de experimentar atividades, explorar o meio líquido, os materiais, os objetos e o seu corpo” (CHICON, 2013, p.117-118). Neste estudo, os autores concluíram que a participação em atividades lúdicas no meio líquido foi importante para a criança com TEA, no sentido de fomentar as relações socioafetivas entre as crianças participantes da pesquisa, bem como entre elas e os profissionais. Vale o destaque para o papel do professor na condução das atividades, bem como as estratégias utilizadas, e sua importância nos avanços apresentados pelas crianças (CHICON, 2013).

Outro estudo que relacionou TEA, meio líquido e atividades lúdicas foi realizado por Lô e Goerl (2010), realizado no Rio Grande do Sul. As autoras verificaram a assimilação da representação de emoções, por meio da identificação de expressões faciais. Participaram da pesquisa três meninas com TEA (entre 11 e 14 anos), que foram estimuladas a identificar expressões de emoções antes e depois de participarem de um programa de atividades na piscina, sob o argumento

que atividades aquáticas contribuem para o desenvolvimento socioafetivo de crianças com TEA. O resultado indicou que o conjunto de intervenções conquistou resultados favoráveis na assimilação de representação de emoções por parte das meninas.

O ponto singular entre os estudos encontrados são os benefícios para o alargamento das interações sociais realizadas pelas crianças com TEA durante as atividades em meio líquido. A comunicação, a sociabilidade, o desenvolvimento de competências sociais, bem como socioafetivas, estiveram presentes na maioria dos estudos como consequências das intervenções, e destacam-se como elementos importantes para a independência e autoconfiança das crianças com TEA.

Os resultados desses tipos de atividades para crianças com TEA suscitam ainda importantes reflexões acerca da exploração do corpo no meio líquido, da afetividade constituída no brincar com o outro, na ampliação do repertório motor, na apreensão de signos e símbolos sociais, e nos ganhos relativos a autoconfiança. Apesar de os estudos indicarem resultados positivos que apontam para avanços na interação social e na afetividade, não há questionamentos a respeito da influência especificamente do meio líquido, pois, todas as pesquisas contam com a presença de profissionais mediando a participação das crianças. Baseando-se nisto fica a indagação: até que ponto o facilitador da interação é o meio líquido ou a prática pedagógica ou, ainda, a inclusão em atividades físicas?

Como não existem evidências que respondam ao questionamento, com base nos resultados positivos, e nas características do meio líquido para dinamização dos movimentos (PAN, 2001), pode-se considerar a opção por utilizar o meio líquido como facilitador de atividades ou vivências lúdicas como estratégia para estimular a criança com TEA a brincar e a interagir socialmente. O ambiente lúdico que se forma na piscina, considerando que as cores, os sons e os desafios relacionados à alteração do meio terrestre para o aquático com suas especificidades físicas, implementam as possibilidades e aprendizagens. Cultivando-se esse ambiente lúdico e livre, é possível sensibilizar o indivíduo, o ser, o brincante, aproximando-o da sua essência humana, como um lugar fértil para criação, imaginação e experimentação, especialmente, daquele que necessita de mais elementos para desenvolver-se cognitivamente e socialmente.

3 METODOLOGIA

Entre o pesquisador e o objetivo de sua pesquisa científica existe uma grande distância a ser percorrida. Esse caminho perpassa o conhecimento com profundidade do contexto, das relações, e dos atores sociais envolvidos na pesquisa. Da mesma forma, requer uma escolha estratégica tanto dos recursos, quanto do percurso de investigação que permita melhor acesso às informações e aos dados que comporão o estudo, uma vez que tais escolhas influenciam diretamente no produto final da pesquisa (FLICK, 2009).

3.1 TIPO DE PESQUISA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa e com predominância descritiva que, segundo Minayo (2001), caracteriza-se por trabalhar mais profundamente as relações, os processos e os fenômenos, e, conseqüentemente, não há intenção de reduzir os achados à operacionalização de variáveis, nem mesmo generaliza-los para vastos contextos. Os dados perpassam e correspondem a um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Por estas especificidades, busca-se a descrição das peculiaridades de um determinado fenômeno ou população (GIL, 1991).

3.2 CONTEXTO DO ESTUDO

Esta pesquisa se desenvolveu em parceria com a ONG Autonomia, que atua em diversos trabalhos, com ações voltadas para crianças, jovens e adultos que possuem comprometimento de neurodesenvolvimento, como deficiência intelectual, paralisia cerebral ou transtorno do espectro autista. A ONG foi criada em 2006, no Rio de Janeiro (RJ), pela Educadora Andrea Monteiro, tendo começado suas atividades no município de Florianópolis (SC) com a mudança da fundadora para a cidade, em 2009. O objetivo principal da ONG é possibilitar a interação e a autonomia de pessoas com deficiência, sendo este o único critério para participar das ações promovidas. Esse trabalho é realizado por meio das frentes de ação, que são grupos de atividades distintas, nomeadas por: Arteterapia, Musicalidade, Aqua Atividades e Oficina da Terra. Estas oficinas acontecem semanalmente na cidade de Florianópolis (SC) em espaços de instituições públicas ou empresas parceiras da ONG. O atendimento é gratuito, direcionado para pessoas

que se encaixam no perfil do projeto. As atividades são desenvolvidas e acompanhadas por uma equipe de profissionais, voluntários e estagiários de diversas áreas, tais como psicologia, serviço social, educação física, fisioterapia e artes.

Dentre estas frentes de ação, destaca-se para este estudo o Aqua Atividades, no qual ocorrem vivências livres em uma piscina de dimensão semiolímpica, localizada no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID) da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (UDESC). A parceria com a Universidade gerou também um projeto de extensão com atuação de bolsistas e voluntários. Ocorre toda sexta-feira de cada semana, das 10h às 11h, podendo estender-se por mais uns 30 minutos a depender do ritmo de saída das crianças. O objetivo dessa vivência é propiciar aos participantes um ambiente lúdico que estimule a interação social, de modo que a característica marcante da ação é o fato de não haver atividades previamente preparadas, pelo contrário, sempre é reforçado aos participantes a liberdade para vivenciar, experimentar, interagir com o máximo de pessoas e objetos possíveis, sendo o meio líquido um ambiente diferenciado, e por isso tido como facilitador para essas experiências e contatos.

A dinâmica da ação é estruturada de modo que, no início, crianças e jovens, entram na piscina, preferencialmente acompanhadas por seus pais, familiares ou responsáveis que o levam ao CEFID/UDESC. Há, também, um grupo de voluntários, composto por estudantes de fisioterapia¹ da mesma universidade. A função deles é acompanhar os participantes, com atenção especial para as crianças menores, e fomentar a interação entre os presentes. Além dos estudantes, há o Gabriel, um ex-participante da vivência, pois possui TEA, especificamente ele se encaixa na categoria Asperger, considerada uma forma menos grave de autismo, porém com a publicação do DSM V, ela passou não ser designada como uma síndrome específica, sendo incluída na variação do TEA. Após um ano como participante, Gabriel, passou a ser voluntário durante as vivências. Tudo acontece por meio de experimentação dos brinquedos e objetos, de brincadeiras ou criações espontâneas, as quais passam a ser nomeadas de vivências lúdicas.

¹ O fato das atividades ocorrerem em uma universidade, em um campus específico dos cursos Educação Física e Fisioterapia, tendo o vínculo de projeto de extensão permite e incentiva a participação dos alunos. Todavia, o horário em que acontece a vivência é um horário no qual os alunos de Educação Física estão em aula e os da Fisioterapia, em fases iniciais, costumam ter o turno de sexta pela manhã livre, por isso, acabam por se engajar neste projeto com maior frequência.

É importante ressaltar que não há um quantitativo específico de participantes, familiares ou de voluntários, pois tais como as vivências são livres, os indivíduos também o são, de modo que a maioria dos envolvidos está presente toda semana, sendo os atores principais do estudo. Por vezes, surgiam aqueles que estavam começando a participar, outros vinham para conhecer, e alguns apenas esporadicamente. Estas pessoas acabaram por fazer parte do estudo de modo indireto, pois quando presentes também influenciavam na dinâmica da vivência.

Para estimular as vivências são disponibilizados diversos materiais como bolas, prancha de *stand up paddle*, caiaque, remos, cesta de basquete flutuante e boias diversas. As crianças, ao longo da hora que passam dentro da água, são livres para experimentar esses materiais, algumas possuem suas preferências; contudo, a dinâmica das interações levava a diversas trocas, tanto de objetos, como de uso para o material. Por exemplo, uma prancha de *stand up paddle*, por vezes, servia para saltar na água, noutras para equilibrar, ou para remar pela piscina estando sentado ou em pé, tanto sozinhas, como acompanhadas de duas ou três pessoas. De modo espontâneo, fluído, aconteciam as trocas, as interações, os contatos e os afetos entre os que estavam ali presentes: criança-criança, familiar-familiar, familiar-criança, familiar-criança-voluntário.

3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram deste estudo cinco crianças com TEA, caracterizadas, conforme o quadro 1. Os critérios para participação das crianças foram: 1 - Terem iniciado sua participação no Aqua Atividades no ano de 2017. Tal escolha se deu com base na intenção da pesquisadora de acompanhar, desde o início, o processo linear de desenvolvimento social e emocional proporcionado pela participação da criança nas vivências; 2 - A frequência na participação, de modo que, ao longo do ano, foram acompanhados 16 dias das ações, optando-se pelo mínimo de 50% de presença, ou seja, oito dias de participação.

Quadro 1 - Caracterização das crianças participantes entrevistadas.

Crianças (nomes fictícios)	Idade (anos)	Diagnóstico
Henrique	10	Autismo, grau leve
Daniel	4	Autismo, sem diagnóstico específico

Júlio	8	Autismo, hiperatividade, TOD
Alice	5	Autismo, sem diagnóstico específico
Theo	5	Autismo, grau leve

Fonte: autoria própria (2017).

Também fizeram parte da pesquisa os familiares (Quadro 2) que participavam da vivência dentro da piscina, a fundadora da ONG e a coordenadora responsável pelo Aqua Atividades (Quadro 3), bem como os voluntários (Quadro 4), que atuam na mesma há mais de um ano. A opção por este tempo de permanência no projeto se justifica pela possibilidade de melhor entendimento da ação e do melhor conhecimento dos participantes e seus familiares. Destaca-se que participaram voluntariamente da pesquisa aqueles que se mostraram disponíveis e assinaram os formulários do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos.

Quadro 2 - Caracterização dos familiares entrevistados.

Familiares (nomes fictícios)	Vínculo	Idade (anos)
Fernando	Pai do Henrique	54
José	Pai do Daniel	50
Maria	Mãe do Daniel	42
Sandra	Mae do Júlio	33
Sônia	Mãe do Theo	33
Eva ²	Mãe da Alice	--

Fonte: autoria própria (2017).

² Eva, mãe de Alice não participou, efetivamente, da entrevista. Apesar de afirmar estar de acordo em participar do estudo, nas cinco tentativas de realização da entrevista em local e datas flexíveis, todas foram negadas por motivos diversos. Evitando-se qualquer inconveniência para com a família, a pesquisadora desistiu de tentar realizar a entrevista.

Quadro 3 - Caracterização das profissionais responsáveis pelo Aqua Atividades entrevistadas.

Coordenadoras (nome reais, por decisão das profissionais)	Idade (anos)	Profissão / função	Tempo de atuação na ONG
Andrea	49	Educadora / Supervisora	Fundadora da ONG – 8 anos
Michelle	39	Psicóloga / Coordenadora	2 anos

Fonte: autoria própria (2017).

Quadro 4 - Caracterização dos voluntários entrevistados.

Voluntários (nomes fictícios)	Idade (anos)	Tempo com atuação como voluntário
Giovani	19	2 anos
Jéssica	19	1 ano
Bia	18	1 ano
Maria Eduarda	21	1 ano
Rafael	19	1 ano
Gabriel	51	1 ano

Fonte: autoria própria (2017).

3.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de três instrumentos de pesquisa, aqui definidos, conforme a sistematização de Marconi e Lakatos (2003), são eles: a) observação sistemática, em um primeiro momento, a fim de compreender como se dava a dinâmica do grupo, considerando a técnica de pesquisa como um método estruturado, com objetivos de observação predefinidos, com a intenção de direcionar o olhar do pesquisador para os objetivos de seu estudo; b) observação participante, a fim de se aproximar do grupo estudado e desvendar significados intrínsecos, uma vez que o pesquisador aproxima-se do grupo integrando-se ao contexto dele, de modo a adquirir informações significativas para a pesquisa; c) entrevistas semiestruturadas, como

procedimento utilizado na investigação social, sendo semiestruturada para garantir ao pesquisador uma organização sistemática, ao passo que lhe permite certa flexibilidade para conduzir a conversação conforme seja necessário, com a intenção de entender com mais profundidade algumas questões.

Ressalta-se que a observação sistemática e a participante foram desenvolvidas, conforme uma matriz de observação (Apêndice A). Nessa dinâmica investigativa, o diário de campo foi indispensável em todas as etapas da coleta de dados, sendo uma construção artesanal, na qual a pesquisadora tinha como recurso para agregar questionamentos, percepções, dúvidas, angústias, dentre outros detalhes presentes em todo momento da pesquisa (MINAYO, 2001).

Foram realizadas observações participantes, dentro da piscina, a fim de favorecer a aproximação da pesquisadora com aqueles que participam da vivência do estudo, compreender a relação entre as aprendizagens em meio líquido, verificar os interesses de crianças com TEA, identificar como essas crianças se relacionam, entre outros aspectos que poderiam se apresentar, caracterizados como pertinentes ao estudo. Por sua vez, as entrevistas semiestruturadas, com a supervisora do projeto (Apêndice B), com a coordenadora (Apêndice C), com os voluntários (Apêndice D) e com os familiares (Apêndices E) foram realizadas, visando entender as suas percepções sobre as interações sociais das crianças com TEA, durante a participação na ação da ONG, e as implicações dela para o contexto familiar e em ambientes sociais, nos quais as crianças estão inseridas.

Materiais tecnológicos como gravador, câmera de vídeo e câmera fotográfica também foram utilizados como ferramentas de imagens complementares. Tais recursos garantiram que maior quantidade de informações fossem preservadas.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Esta pesquisa³ foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sob número: 1.814.571 (8/11/2016) (Anexo A).

Após contato com a fundadora e responsável geral da ONG Autonomia foi realizada uma reunião, com vistas à familiarização das

³ É importante esclarecer que este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla denominada “O Brincar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista”.

atividades desenvolvidas e apresentação da intenção de realização da pesquisa no projeto Aqua Atividades, tendo sido firmada a parceria no desenvolvimento do estudo. O primeiro procedimento antes de dar início à coleta de dados foi a explicação das etapas da pesquisa e coleta das assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices F) para todos os envolvidos na pesquisa e/ou seus respectivos familiares, bem como consentimento para fotografias, vídeos e gravações (Apêndices G e H). Após a assinatura de todos os documentos exigidos pelo comitê de ética, foram iniciadas as observações sistemáticas.

Durante a primeira etapa a pesquisadora ficou fora da piscina, acompanhando as vivências sem interagir diretamente com os participantes do estudo, atenta aos elementos que permeiam as dinâmicas do grupo, guiada por uma matriz de observação sistemática (Apêndice A). Foram realizadas cinco observações sistemáticas, ao longo de cinco semanas consecutivas. Outro detalhe que vale ser ressaltado é relevância desse tipo de investigação antes de iniciar a observação participante, para que as pessoas envolvidas no estudo pudessem se naturalizar com a presença da pesquisadora.

A etapa da observação participante ocorreu com a imersão da pesquisadora dentro da piscina, participando das vivências e interagindo com todos os presentes, com atenção especial para as crianças selecionadas para a pesquisa e seus familiares. Durante esta etapa a intenção era de compreender as minúcias das interações que ocorrem, as palavras, os silêncios, as brincadeiras. Foram realizadas 12 imersões sob forma de observação participante, gravadas com câmera fotográfica externa e interna (câmera própria para ambiente aquático). Todas as imagens são de uso exclusivo para fins acadêmicos, utilizadas pela pesquisadora como recurso para melhor interpretar os dados coletados.

As entrevistas semiestruturadas foram previamente agendadas com data e horário, conforme a disponibilidade dos entrevistados. Houve uso de roteiro específico (Apêndices B, C, D e E) e de gravador de voz. O local de realização das entrevistas foi uma sala de aula, previamente reservada, no CEFID/UDESC e a sala de reuniões do bloco administrativo do Centro de Despostos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Antes de começar a entrevista foi esclarecido aos investigados que não era obrigatório responder a todas as perguntas, que estariam livres para concluir quando quisessem, e que teriam o direito de retirar integral ou parcialmente suas falas, caso desejassem.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

A etapa da análise de dados consiste em um momento de organizar e sincronizar as informações coletadas ao longo da pesquisa tornando-as compreensíveis, sendo este um processo de significação dos dados não quantificáveis. Para a análise do presente estudo foram adotados elementos da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011, p.38), entendida como um “[...] conjunto de técnicas e análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para a autora, este é um processo de decodificação de todo conteúdo coletado, seja verbal ou não verbal, com intenção de apresentar um produto final, em termos de resultado, validado pelo rigor científico (BENITES et al., 2016).

Nesta perspectiva, todos os conteúdos obtidos nas coletas dos dados foram devidamente transcritos (as entrevistas corresponderam a um total de 420 minutos, transcritos por um período aproximado de 4.200 horas), e analisados, em busca de vestígios de informações dos fenômenos observados descrevendo, categorizando, e interpretando os dados.

Os procedimentos indicados para condução da análise seguem três fases pré-definidas, a saber: pré-análise do material; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Estas fases, segundo Minayo (2001), são um conjunto de técnicas aplicadas para obter-se informação sobre determinadas características do comportamento humano.

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

A pré-análise é a etapa inicial, na qual todos os dados da pesquisa são sistematizados, a indicação da autora é realizar uma primeira “leitura flutuante”, destacando os pontos que tenham relação com os objetivos, para na sequência, iniciar uma imersão “exaustiva” com o cuidado para não descontextualizar as informações. Esse processo dá corpo aos chamados temas de análise, relevantes para a etapa posterior (BARDIN, 2011). Para a organização de todo o material resultante da pesquisa no *software* N-VIVO, foi realizada uma leitura previa flutuante a fim de organizar as pastas com as fontes, conforme o *software* permite.

A exploração do material tem por intenção organizar as informações que surgiram na pré-análise. Isto ocorre por meio de dois blocos: as unidades de registro e as unidades de contexto. A primeira contempla a polarização intencional de termos, frases e temas afins entre si; a segunda é encontrar o lugar de contexto dos blocos construídos anteriormente (BENITES et al, 2016). Uma das possibilidades do *software* N-vivo é a busca por palavras com algumas opções como palavras mais repetidas e palavras derivadas da primeira. Para este estudo, optou-se pela busca por palavras sinônimas e/ou derivadas, com os filtros para palavras com quatro, cinco, seis, sete, oito e nove letras, buscados consecutivamente. Da interseção dos resultados surgiram oito palavras como conceitos significativos (família, criança, água/piscina, brincadeiras, interação, tempo, gostar, atividades) que mais se repetiam. Cada uma delas foi analisada em contexto amplo, caracterizando-se em análise das unidades de contexto, e deram origem a oito ‘nós’ ou unidades de registros (interação, meio líquido, aprendizagens, brincadeiras, estratégias, tempo, afetividade, prazer/felicidade).

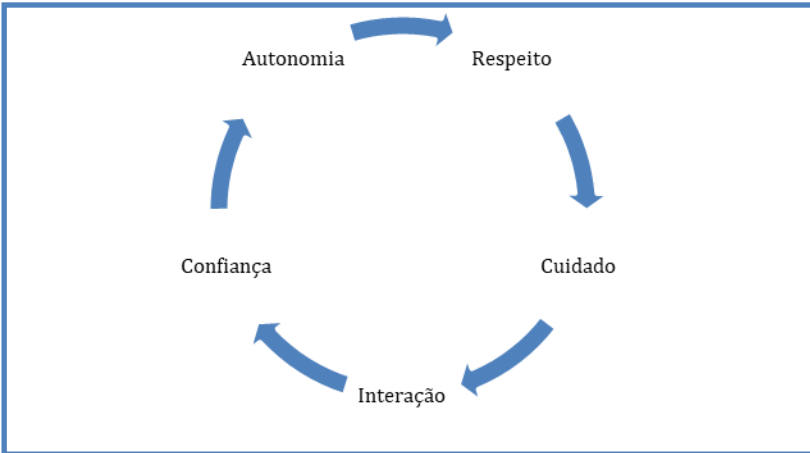
A última etapa, chamada de tratamento dos resultados, inferência e interpretação é a parte mais complexa da análise, na qual são construídas as categorias de análise. Segundo Benites et al. (2016, p. 5), “algumas das características que as categorias devem abrigar: pertinência e adequação; exaustividade ou inclusão; homogeneidade; inclusão mútua; objetividade”. Esta atenção densa e minuciosa se faz necessária por ser nesta etapa em que são realizadas as associações entre o sumo resultante da exploração do material e a teoria que dá base ao estudo. Desse modo, a organização dos dados suscitou como resultado duas categorias: estratégias e aprendizagens. Cada uma tornou-se um capítulo de discussão em que suas subcategorias, conforme citado acima, foram confrontadas, predominantemente, com os autores base do referencial teórico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar a discussão é preciso situar o leitor que os resultados transbordaram o esperado, de modo que para dar conta de uma compreensão profunda dos achados desta pesquisa outra abordagem teórica entrará em questão a partir desse momento. Desta forma, iremos nos amparar em uma perspectiva sistêmica. Adotar esta visão sistêmica significa compreender os elementos que compõem a vivência passando pelos sujeitos sociais (crianças, famílias, voluntários e coordenadores), pelos objetos (que representam os elementos lúdicos e geradores de relações) e o ambiente (meio líquido, com demarcações próprias e inalteráveis) serão entendidos como uma unidade, como um todo integrado e interdependente influenciando-se constante e mutuamente.

Por entre o cenário e seus atores na e da pesquisa perpassam as estratégias (método de organização da vivência e dos voluntários se aproximarem das crianças) e as aprendizagens (das crianças, dos voluntários e dos familiares), cujas discussões auxiliam nas respostas às perguntas inicialmente lançadas nesse estudo, a saber: Como as vivências lúdicas em meio líquido influenciam as crianças com TEA, participantes da ONG Autonomia, em Florianópolis (SC)? Quais os interesses dessas crianças enquanto experienciam a vivência na piscina? Como se desenvolvem as interações sociais propiciadas pela vivência? De que forma os familiares, os voluntários e os profissionais envolvidos atuam e influenciam e/ou são influenciados durante o processo de socialização?

A figura 1 representa de forma sucinta a sistemática de como os principais elementos da vivência influenciam-se mutuamente. Cada uma das etapas está inserida nas Estratégias ou Aprendizagens, categorias que emergiram na análise dos dados. Para compreender a figura destaca-se que a partir do acolhimento (ocorre por meio do respeito, do tempo, do afeto, da liberdade) gera-se a aproximação (interação) exemplificada ao brincar junto, também por meio do contato e do tempo, trazendo consigo a confiança (por quebrar um pouco com o vínculo de dependência dos pais, como pelo próprio desenvolvimento emocional conquistado gradualmente), favorecendo, por sua vez, a autonomia (aqui manifesta-se como uma ação). Assim, flui o desenvolvimento emocional que se apresenta tanto pela construção corporal, como pela pluralização das relações.

Figura 1 – Representação dos elementos que compõem a vivência.

Fonte: Autoria própria 2017.

Na sequência, estão apresentados o campo de pesquisa, o contexto e as especificidades, bem como seus atores principais, as crianças. Por sua vez, a discussão dos resultados propriamente dita foi subdividida em dois capítulos, nos quais, respectivamente, cada categoria, “Estratégias” e “Aprendizagens”, foi analisada e detalhada separadamente, a partir de suas subcategorias, em diálogo com autores e achados da pesquisa de campo.

As estratégias estão sendo entendidas no modo como o Aqua Atividades se organiza metodologicamente ao proporcionar o formato de vivência no meio líquido para as crianças e seus familiares. Isto influencia no modo como coordenadores e voluntários se relacionam com as crianças e suas famílias. Desta categoria se desvelam afetividade, acolhimento, respeito, tempo, liberdade e espontaneidade, todos frutos da relação onde há trocas entre os envolvidos, de modo que, apesar do esforço para se ater a cada subcategoria, nas vivências elas se integram em fluxo contínuo.

Das vivências emergem alegria, prazer, autoconhecimento, confiança, autonomia, e as interações. Todos estes fazem parte das aprendizagens proporcionadas pela vivência para as crianças que são estimuladas a desenvolverem maior autoconhecimento e autonomia, por meio do brincar e do relacionar-se com o outro. As famílias, ainda imersas em um processo de aceitação e compreensão dos diagnósticos dos filhos, têm a oportunidade de olhar seus filhos com lentes diferentes das do dia-a-dia, descobrindo capacidades e divertindo junto.

4.1 COMPONENTES DA VIVÊNCIA

Para compreender os resultados é preciso compreender o campo, não sob a descrição tradicional e pontual da metodologia, mas com os detalhes e a profundidade adquiridos com a imersão da pesquisadora dia a dia na vivência.

As crianças, o espaço e o meio líquido surgiram como elementos fixos e constantes durante toda investigação, por isso faz-se necessário um detalhamento inicial, acerca de sua organização, sistematização e peculiaridades. A psicóloga e coordenadora da Vivência, Michelle, 39, que também é bailarina formada, para se referir a estes elementos fixos, costuma utilizar o termo *setting*. Este se traduzido do mundo das artes significa *cenário*. A psicanálise, por sua vez, determina o *setting terapêutico*, resumidamente, composto por regras pré-definidas que compõem a moldura, onde os atores têm flexibilidade para mover-se dentro dos limites da técnica e da ética estabelecidas pelo profissional (MIGLIAVACCA, 2008).

Apesar de a vivência ser livre, sem a presença de atividades pré-estabelecidas para serem executadas pelas crianças, a vivência contém “regras básicas de segurança”, sempre enfatizadas pela supervisora da ONG, Andrea, 49. Tais regras formam a moldura presente em todas as sextas-feiras.

Por volta de 9h45 da manhã, voluntários e crianças acompanhadas por suas famílias começam a chegar. Quase sempre o encontro acontece na recepção da Clínica de Fisioterapia do CEFID/UDESC, local próximo à entrada da piscina, pois existem aulas da graduação na piscina e o ambiente só é liberado cerca de cinco minutos para às 10h, quando está marcado o início das atividades. Os voluntários são responsáveis por tornar a piscina um ambiente lúdico. Retiram as raia, dispõem os materiais e brinquedos, como pranchas, caiaques e remos. Enquanto alguns ainda estão na etapa de organização do ambiente, outros entram na água para recepcionar as crianças.

Durante a entrada das crianças as profissionais Michelle e/ou Andrea posicionam-se ao lado da escada e acompanham esse processo, sempre atentas à norma de segurança pré-definida, a saber, é entrar de costas para água e de frente para a escada. Algumas crianças têm dificuldades ou criam resistência para aceitar este padrão; não há um motivo específico. Algumas são pequenas e possuem dificuldades motoras para executar a descida pela escada da piscina, movimento

pouco comum no dia a dia. Outras, supõe-se, a partir da observação dos diários de campo, que querem pular na água, pelo prazer gerado ao se lançar-se ao ar sem o medo de se machucar.

O primeiro menino resistiu a entrar na piscina, em um querer sem querer, ele tremia e hesitava. Quando deram – Michelle (coordenadora) e Giovani (voluntário) – a opção de entrar de frente, com direito a um saltito no fim da escada, ele foi com tranquilidade e alegria (Diário de campo, 12 de maio de 2017).

Dentre as normas pré-estabelecidas estão: o uso da vestimenta obrigatória (maiô ou sunga) e a toca de banho; os chinelos devem ser deixados na borda, próximo à escada, pois não se pode caminhar em torno da piscina descalços e; um ou dois voluntários devem cuidar do lado de fora da piscina, evitando que as crianças corram ou fujam, ou fazendo alguma ponte dialógica entre quem está dentro e quem está fora da água.

A orientação mais importante dada aos voluntários é incentivar as crianças a interagirem entre si, e com a maior quantidade de voluntários possível. Faz parte do padrão de comportamento de pessoas com TEA apegar-se apenas a uma pessoa e evitar contato com os demais, portanto, para quebrar esse tipo de comportamento, os voluntários são estimulados a não permanecer durante toda a vivência com uma mesma criança, trocando entre si a criança ‘cuidada’ ao longo das brincadeiras.

Durante a vivência em si, foram observados três momentos bem definidos que podem ser comparados às etapas de organização das aulas de Educação Física. O aquecimento, como indica a literatura a acerca da estrutura de aula de Educação Física, é uma etapa importante para preparar os indivíduos fisiológica e psicologicamente para a atividade. Nesse momento, há a adaptação ao ambiente líquido e a temperatura, bem como o relaxamento emocional para estabelecer relações com o outro, etapa importante dado o intervalo de uma semana entre os encontros. Conforme as anotações do diário de campo:

Talvez por cada criança entrar com seu acompanhante ou ser cuidada por algum voluntario, nos dez minutos iniciais – quase como uma fase de adaptação ao meio ou aquecimento – os núcleos se mantinham fixos (criança-voluntário ou criança- familiar), com pouca interação e

poucos sons emitidos. Depois desse tempo inicial, mais movimentação podia ser observada, mais interação entre os núcleos, mais experimentação com os objetos, e muito mais sons ecoavam pelo espaço (diário de campo, 5 de maio de 2017).

O desenvolvimento é marcado pela agitação, pelos encontros e pelos risos. Pelo exercício de experimentar, experimentar o contato com a água, o contato com o outro, mas principalmente experimentar a si mesmo em movimento, seja testando o equilíbrio em cima da prancha, seja por constantes mergulhos na água, seja uma sequência de saltos, por vezes de pontos distintos na piscina.

Por sua vez, a volta à calma, é gradual, cada um ao seu tempo, aos poucos vão saindo da água, e indo trocar-se no banheiro. É um processo que dura em média trinta minutos. Alguns familiares saem antes, e retornam após trocar-se, para buscar seu filho. Algumas crianças saem porque já não aguentam o frio, outras porque tem horário de ir para a escola, e outras ficam até que todos os materiais sejam retirados e, ainda assim, resistem a sair da água.

A saída também é acompanhada pelos profissionais e voluntários, e precisa ser pela mesma escada de entrada. E ao fim da vivência costuma acontecer uma conversa final das profissionais com os voluntários, como um balanço do que aconteceu no dia. Neste momento também são dados alguns informes sobre as atividades da ONG Autonomia ao longo da semana.

4.1.1 Apresentando as Crianças

As crianças participantes do estudo foram cinco: Henrique, Daniel, Júlio, Alice e Theo. Considerando que cada criança tem suas particularidades, seja por características de sua personalidade, seja do contexto em que se encontram na vivência, é relevante conhecer um pouco mais sobre cada uma delas, a partir de informações do diário de campo e de relatos das entrevistas realizadas com os pais.

Henrique, completou dez anos de idade no fim da pesquisa. É um menino de olhos vivos, cor de caramelo. Tanto quanto é simpático, é tímido. Está sempre acompanhado por seu pai, Fernando, 54. Atualmente frequenta uma escola formal comum, e não faz nenhum tipo de terapia ou acompanhamento. Durante as vivências os dois estão sempre brincando e sorrindo juntos, quase em seu mundo particular, porém, Henrique é bastante acessível à interação com os voluntários e

outras crianças. Algumas vezes buscou, por iniciativa própria, interação com outras crianças.

Daniel, quatro anos e 11 meses, é quieto e curioso. Ele disfarça, mas dá para perceber que está atento a tudo que se passa ao seu redor. Na piscina entra com seu pai ou sua mãe, e não busca a companhia de mais ninguém, apesar de não dar importância quando alguém se aproxima. A maior parte do tempo “seu foco está em encher e derramar água com um halter plástico, e também gosta de passear pela piscina no caiaque” (Diário de campo, 23 de junho de 2017). Além da participação no Aqua Atividades, Daniel tem acompanhamento de psicóloga, terapia ocupacional e fonoaudióloga semanalmente. Também frequenta uma escola formal comum, todas as manhãs, exceto nas sextas por causa das vivências na piscina.

Júlio, oito anos, primeiramente reconhecido como “o menino do sorriso”, com seu sorriso tão vivo, parece estar sempre feliz, e nadando de um lado para o outro dentro da boia verde, que lhe dá confiança para deslocar-se. Além de explorar todas as dimensões da piscina, tem seus amigos e voluntários preferidos a quem sempre busca para brincar de pegar ou corrida. Não perde oportunidades de tentar levar a mãe para o fundo da piscina, que ele sabe que tem medo por não saber nadar (diário de campo, 30 de junho de 2017). Além do Aqua Atividades no turno da tarde, ele frequenta escola formal comum.

Theo, cinco anos, seu traje de banho é uma roupa de tubarão, com direito a touca com barbatana. É muito falante, comunicativo e carinhoso com todos, quando não está conquistando atenção das voluntárias, ele brinca com Júlio. Conforme relatos das voluntárias (Bia, 19; Maria Eduarda, 21), eles “ficaram amiguinhos”. A mãe, Sônia, 33, nunca entra na piscina, mas acompanha e fotografa tudo de fora. Ela disse em entrevista que ele considera todos os participantes da vivência como parte de sua família, fazendo questão da presença deles no dia da família de sua escola (escola formal comum na qual frequenta todos os dias no turno da tarde).

Alice, três anos, é a única menina, e a mais quieta - o que pode ser explicado pela conjunção de três fatores: por estar iniciando seu processo de socialização; ter recebido o diagnóstico recentemente e os pais ainda encontrarem-se na etapa de assimilação da situação; e por ter o nível de autismo mais elevado, dentre as crianças incluídas no estudo (esta última é uma especulação, respaldada na percepção da coordenadora Michelle, em entrevista, pois a mãe, Eva, não fez a entrevista e não há dados sobre seu diagnóstico). Está sempre acompanhada de sua mãe e permanece no colo durante toda a vivência.

Não aceita as boias, nem sobe na prancha, possivelmente pela limitação do tamanho/idade. Ao longo da pesquisa, Alice chorava e virava o rosto para qualquer tentativa de aproximação. Na sua quinta participação foi solicitado que a mãe deixasse a menina aos cuidados das voluntárias. Oportunidade esta em que ela surpreendeu a todos, sorrindo e brincando no colo da voluntária Maria Eduarda, aceitando, na sequência, o colo de Bia (Diário de campo, 11 de agosto de 2017).

4.2 ESTRATÉGIAS

4.2.1 Liberdade e Espontaneidade: elementos lúdicos como estratégias

Nas palavras da coordenadora da vivência:

Há um *setting* estabelecido, mas dentro disso existem possibilidades: O que você quer fazer? Como você quer interagir? Isso é perguntado? Isso é dirigido? Não, isso é simplesmente deixado acontecer (Michelle, 39 anos, psicóloga e coordenadora da ONG).

Essas ilimitadas possibilidades, deixadas acontecer, fazem parte do método de atuação adotado pela ONG para as vivências lúdicas no meio líquido, onde a espontaneidade e o desejo da criança são valorizados ante qualquer meta pré-estabelecida de desenvolvimento motor, social ou emocional. Assim, o respeito ao outro como ser autônomo capaz de ter desejos e escolhas, independentemente de quaisquer deficiências ou diagnósticos, marcam o modo como as vivências são conduzidas, sendo identificadas como a primeira estratégia utilizada pelos voluntários. A justificativa para essa opção de estratégia está implícita na fala de Michelle:

Tem que desenvolver! Eles tem que desenvolver!... Eu não desenvolvi muitas coisas, por que eles têm que desenvolver?

Mais do que outras crianças, as que possuem qualquer outra deficiência, todo mundo sabe o que eles devem fazer, indicam tudo. Então esse é um espaço para elas terem desejo, e tentarem realizar seus desejos, ser quem são (Michelle, 39 anos, psicóloga e coordenadora da ONG).

Estas afirmações levam a algumas importantes reflexões sobre a cobrança e as expectativas construídas em torno dessas crianças. Sobre o quanto podem ser podadas, dia a dia, de fazerem o que têm vontade e desvendarem potencialidades. O âmbito do desejo é a força de potência do ser humano. É o que motiva a conhecer, a experimentar, a seguir a adiante. Essas crianças precisam ter espaços de liberdade, para se descobrirem. A construção de sua autonomia, como o próprio nome da ONG sugere, perpassa exercer essa liberdade de escolha. Esta particularidade da ONG é o que justifica a escolha de chamar os momentos de integração (piscina, voluntários, crianças, brinquedos - não necessariamente nessa ordem) pôr vivências.

Criar um espaço que fomente a possibilidade de desejar é ir além. A cada desejo realizado, é possível uma nova descoberta e, assim, novos desejos são 'ativados', e novos conhecimentos e autoconhecimentos serão possíveis. A função do voluntário, aqui, é apoiar e participar, é ser o outro para incentivar que os desejos, como o brincar de pegar, por exemplo, realizem-se, mas com segurança, uma vez que o outro [o voluntário] que brinca junto estará atento aos limites de segurança. Sendo esta a segunda principal estratégia encontrada.

Como foi mencionando na metodologia desta pesquisa, todos os voluntários são alunos do curso de fisioterapia, com exceção de um deles por ser ex-participante da vivência que passou a ser apoiador da ONG (como ele gosta de dizer). Outro ponto em comum entres eles é a ausência de experiência com crianças com quaisquer deficiências, incluindo TEA. Apesar desse detalhe ter sido mencionando em entrevista como uma dificuldade inicial, a própria organização das vivências permite aos voluntários, amparados pelas orientações das profissionais Andrea e Michelle, criarem estratégias para se aproximar das crianças e interagir com elas.

Sob o discurso dos voluntários, a observação atenta e a valorização das particularidades de cada criança são fundamentais para haver aproximação com as crianças. Outras estratégias apontadas são aproximar-se aos poucos; buscar estabelecer limites de segurança, onde estão embutidas as regras básicas de segurança, como não correr fora da piscina; brincar com as crianças do que elas querem e gostam, observando para onde está direcionado o interesse dela; respeitar o tempo que cada uma leva para permitir a aproximação; fazer as crianças sentirem-se acolhidas, criando a sensação de pertencimento. Desse modo, observar as crianças e respeitar as individualidades são estratégias que se destacam nos discursos, e demonstram a forma como

eles se aproximam das crianças. Como se pode observar nos relatos abaixo:

Na verdade, a gente entra na piscina e deixa ver o que é que acontece, e a gente vai fazendo as coisas. A gente só sabe que a gente tem que dar segurança para eles, e eles não podem fazer tudo o que eles querem, a gente tem que controlar. A gente tenta deixar ele se soltarem ao máximo para ver o que é que vai sair da vontade deles (Jéssica, 19, voluntária)

A gente entra na piscina e vai ver o que acontece, e eu acho que justamente quando a gente não planeja as coisas é que elas surpreendem mais a gente. Pelo exemplo da Emily, ela não soltava de ninguém, ficava agarrada e com o tempo a gente foi de pouquinho em pouquinho soltando. Isso eu penso que pode entrar como estratégia, mas não agir direto, é ir conquistando pouco a pouco a confiança deles para depois soltar (Bia, 18, voluntária).

Deixar que a criança com autismo queria realmente brincar comigo (Gabriel, 51, voluntário).

Eu tinha que descobrir o que fazia ele feliz (Maria Eduarda, 21, voluntária)

Apesar de haver uma base comum, as estratégias se multiplicam conforme a personalidade de cada um. Para o voluntário Rafael, 19, a aproximação entre criança e voluntário ocorre a partir das afinidades nas formas de brincar, citando como exemplo o fato dele preferir ‘brincadeiras mais físicas’ e por isso acompanhar mais algumas crianças que também gostam desse tipo de brincadeira, como lutar ou pegar.

Apesar das diferenças nas preferências, para Andrea, supervisora da vivência e da ONG, a criança brinca por essência:

Se você tiver muita estratégia atrapalha o que é natural. Você não precisa estimular a criança para coisa alguma, a criança já é estimulada pela própria natureza dela. É intervir o menos possível,

porque eu acredito que nesse orgânico da criança, ela tem muito mais para dar do que a gente pode imaginar, então é importante que você apresente um ambiente com segurança e regras básicas para que ela possa aflorar o que ela tem dentro dela. (Andrea, 49, supervisora).

Considerando toda a valorização dada ao natural ou espontâneo dos impulsos individuais das crianças para a brincadeira, subentende-se haver ali um ambiente onde o caráter lúdico se faz presente por entre as interações. Para Santin (2001, p. 117) “o lúdico é uma maneira de viver, de ser e de fazer”, o autor percebe e teoriza o lúdico sob as lentes da fenomenologia, entendendo-o não como algo externo ou estático, mas como algo vivido no momento presente, como algo corporificado. Ao proporcionar um ambiente livre de padronizações e nivelamentos, com brinquedos e objetos para explorar, com outras crianças e adultos dispostos a partilharem momentos e sorrisos, criam-se possibilidades dessas crianças vivenciarem puramente o momento, ao brincarem e interagirem sem um roteiro, ao brincarem naturalmente sendo elas mesmas. Tornando o ambiente da vivência um lugar propício para interação social das crianças, durante as brincadeiras partilhadas.

Aqui vale o destaque que, em vários momentos, o autor supracitado dispõe no mesmo patamar os termos ‘lúdico’, ‘brincadeira’ e ‘brincar’, como pode ser expresso no trecho retirado do livro “Educação Física: da alegria do lúdico a opressão do rendimento”, ao comentar sobre modos de compreender as manifestações do lúdico:

A manifestação lúdica enquanto ato primordial da humanidade não está ao alcance da observação, o que torna difícil descrever o acontecer do impulso lúdico. A fenomenologia do lúdico, entretanto, poderá ser apreendida no ato de brincar e na observação das atitudes do brincador. O que identifica o brincador? E como se desenrola a brincadeira? Para responder a essas perguntas é preciso ter acesso ao mundo do brinquedo. E onde encontrar esse mundo senão na vida infantil e, talvez, na vida de povos primitivos? (SANTIN, 2001, p. 43)

Desse modo, o ato de brincar está para a prática do lúdico, como uma derivação. O autor não estabelece delimitações entre os conceitos

lúdico, brincar e brincadeira, possivelmente devido aos entrelaçamentos possíveis entre eles no vivenciar dos momentos lúdicos. Isto pode justificar o fato de, nos relatos dos voluntários, suas interpretações do que é o lúdico confundirem-se com suas estratégias, pois, para eles, o brincar junto, assumindo a importância da presença do outro, é a forma mais clara de expressar a ludicidade. A compreensão fenomenológica do lúdico dá, ainda, mais vazão ao pensamento dos voluntários ao afirmar que o brincar solicita a presença do outro, permitindo sentir os gestos e olhares do outro. A brincadeira torna as pessoas amigas, pois “brincar significa sentir-se feliz” (SANTIN, 1988, p. 204).

Como a gente precisa trabalhar com qualquer criança, a gente precisa trabalhar o lúdico, trabalhar a brincadeira e desenvolver coisas que elas queiram fazer. Por que ali não é o que eu quero, é tudo que elas querem, e a partir disso a gente desenvolve junto (Giovani, 19, voluntário).

É muito natural, a gente não planeja, vai acontecendo. A gente até incentiva, dá as ideias, mas se eles não querem fazer não adianta, porque eles vão fazer o que eles quiserem. São eles quem decidem. A gente ganha mais fazendo o que eles querem do que tentando impor alguma coisa e deu. Não funciona assim. A gente tem que ceder e ir no mundo deles (Maria Eduarda, 21, voluntária).

Huizinga (2010) aponta valores e atitudes que caracterizam o lúdico, tanto por meio da compreensão de sua função na linguagem, como maneiras de expressar-se na prática com liberdade, gratuidade e alegria. A criatividade para expandir-se pede liberdade, sendo essa um elemento importante dentre os atributos do lúdico definidos pelo autor. A gratuidade está associada à liberdade, pois não pressupõe nenhuma exigência, necessidade ou recompensa. Por sua vez, a alegria é um sentimento que emerge ao estar fazendo o que se faz, no momento presente. Em vista dos atributos, para Santin (2001), vivenciar o lúdico é uma forma de entrar em contato com a humanidade do homem, por isso em alguma medida fomentar a liberdade, a espontaneidade e a criatividade dando vazão a alegria e gerando empatia entre os participantes. Considerando a dificuldade das pessoas com TEA de lidar ou demonstrar empatia, o lúdico como definido na concepção de Santin

(2001), pode ser entendido como forma de acesso a esta capacidade para as crianças participantes da vivência. Um exemplo é a frase final do relato de Maria Eduarda, 21, supracitado, “a gente tem que ceder e ir no mundo deles”, o que pode ser entendido como uma estratégia para entender o que ou como a criança é, e deseja brincar, para, assim, aproximar-se deles.

Em meio a liberdade de escolha, de desejo e de criação, como manifestação da fruição lúdica, emerge o brincar espontâneo, com um fim em si mesmo, permitindo às crianças desenvolverem potencialidades e autonomia. Por brincar espontâneo adotou-se a definição de Saura (2013) ao descrevê-lo como um envolvimento da criança em atividades livres selecionadas ou iniciadas, conforme sua subjetividade, podendo, ou não, haver uma mediação do adulto, mas nunca decididas por ele. Ocorre individualmente ou em grupo.

Mas, ele [o lúdico] aparece pelo uso dos materiais, que são disponibilizados, da nossa pauta de relações da nossa própria ação, e porque são crianças, então se a gente deixa crianças serem espontâneas, elas vão brincar (Michelle, 39, coordenadora).

A escolha da conceituação de Saura (2013, p. 166) se deu por seu estudo refletir, ainda em contexto distinto, sobre uma perspectiva filosófica similar, as estratégias metodológicas das vivências no Aqua Atividades. A autora investiga o brincar espontâneo de crianças em uma escola de educação democrática, onde as crianças têm a oportunidade de gerir seu tempo, conforme seus interesses. Essa liberdade dada às crianças associada às particularidades do estudo que busca expor “as características objetivas do fenômeno, mas também suas características sensíveis”, permitem a transposição do conceito.

As crianças em posse de sua plena liberdade de escolhas, por meio do lúdico, conquistaram o lugar de sujeito da ação, no caso sujeito de seu brincar, alcançando como resultado aprendizagens, autoconhecimento e desenvolvimento de suas potencialidades (SAURA, 2013). Cada criança tem sua própria teia de preferências, baseada no que cada uma viveu até ali, em suas subjetividades. Conforme o passar das experimentações proporcionadas no brincar, selecionado no momento, há a tendência de as intencionalidades irem se alargando, a cada descoberta um passo a mais pode ser dado.

No caso das crianças com TEA, é possível, a princípio, elas buscarem manter o igual padrão de comportamentos, a busca pelas mesmas brincadeiras, ou dentro da brincadeira escolhida a repetição de movimentos. Entretanto, com elas não deixa de ocorrer o mesmo processo de alargamento das experiências, cada uma ao seu tempo. A presença dos voluntários como mediadores, nesse processo, torna-se relevante para estimular as interações entre as crianças. Tendo um papel de potencializador das aprendizagens.

Vygotsky (1997) entende que o brincar favorece o desenvolvimento social com a apreensão de elementos da cultura, de modo que a finalidade do brincar para o autor é o desenvolvimento da criança, e este ocorre com a presença de um mediador. Dessa forma, os estudos de Saura (2013) e Bataglioni et al. (2017) vêm a corroborar com Vygotsky (1997) ao sugerirem que esse brincar, manifesto a partir do lúdico, pode ser em si seu objetivo último, visto sua importância no desenvolvimento humano. Dentre os achados de Bataglioni et al. (2017) destacam-se o brincar como prática inclusiva, pois denota o uso da linguagem, e assim a comunicação e as trocas entre os envolvidos. Sendo válida, inclusive, no contexto terapêutico, não havendo diferenças quando em pauta estão crianças com TEA. Para esses casos a presença de um mediador pode ganhar destaque, por ser ele, o outro, a envolver-se ou motivar o brincar e a interação social.

Até então, das estratégias utilizadas pelos voluntários estão: 1 - dar liberdade as crianças para escolherem o que querem fazer ou brincar, sem a presença de atividades sistematizadas, contudo, esta é uma liberdade mediada; e 2 - oferecer oportunidades de participar e interagir com os demais, uma vez que a mediação dos voluntários se faz tanto ao brincarem junto com as crianças quanto tentando incluir outras crianças na mesma brincadeira criando interação entre elas.

A coordenadora sugere que a postura adotada na participação e no envolvimento na vivência, tanto das profissionais, como dos voluntários, é responsável por resgatar a liberdade e a espontaneidade do brincar a partir de uma mediação atenta e sensível aos desejos das crianças. As estratégias adotadas pelos voluntários ao se aproximarem das crianças dá sentido às relações, antes de amizades, que se criam ao longo da vivência.

O elemento lúdico brota na espontaneidade que é possível ter ali nas relações, da própria pauta de relações que a gente sugere, a partir do nosso comportamento (Michelle, 39, coordenadora).

Neste contexto, entram em pauta as particularidades das crianças com TEA. As dificuldades de se comunicar, de se relacionar, de criar empatia são confrontadas em “uma metodologia das relações, dos encontros” (Michelle, 39, coordenadora), onde o tempo de cada criança é respeitado, e o acolhimento sem distinção está explícito nos olhinhos brilhando, nos braços abertos para dar e receber abraços, e nos risos que permeiam toda duração de cada manhã de sexta-feira (diário de campo, 16 de junho de 2017).

4.2.2 O Tempo e o Cuidado

A princípio pode parecer um tanto abstrato “tempo” surgir como uma categoria, mas o termo esteve presente, explícita e implicitamente, no relato de grande parte dos entrevistados, em especial as profissionais e voluntários, ao refletirem sobre as processos e subjetividades das crianças em suas individualidades. Sua constância nos relatos demonstra que questões sobre tempo estão no plano consciente de todos. A sensibilidade para com as singularidades e tempos – de ação e reação – de cada criança faz parte das estratégias das profissionais e dos voluntários para superar as barreiras impostas pelo transtorno, sendo algo sempre reforçado nas orientações das coordenadoras aos voluntários.

Na sociologia, “tempo” se encaixa em uma categoria do conhecimento, sendo entendido como um fenômeno social (FILHO, 2005). A representação da realidade perpassa a compreensão, por parte do coletivo que compõe a sociedade, dos símbolos sociais justo para garantir o entendimento entre os indivíduos, e o tempo não foge à regra. A organização social nos moldes capitalistas como temos nos dias atuais se deve, em muito, ao tempo cronológico do relógio que regrou e organizou diversos hábitos, como o horário do almoço próximo ao meio dia, fazendo com que o tempo se estabelecesse como fenômeno social.

Além de apresentar-se como fenômeno, gerenciando todo nosso cotidiano, um tempo mecânico, o transcórre do tempo possui outras formas de manifestar-se, como o tempo vivido. Associado a uma dimensão qualitativa, o tempo vivido, é aquele cuja duração é marcada pelo ritmo próprio da natureza interna de cada ser (COSTA; MEDEIROS, 2009), conforme a subjetividade do indivíduo. Essa forma de conceituar o tempo pode ser interpretada sob as lentes da fenomenologia, como uma ciência que está atenta aos fenômenos que se mostram a partir de si mesmos, tal como se mostram, em meio ao objeto e ao sujeito, ao ser e o mundo (HEIDEGGER, 2008).

Filósofos como Heidegger e Merleau-Ponty, em suas obras clássicas, respectivamente, *Ser e Tempo* (2005) e *Fenomenologia da Percepção* (1999), trouxeram significativas contribuições para pensar questões como corpo, aprendizagem, movimento, e temporalidade, inclusive para área de conhecimento da Educação Física. Em vista da fenomenologia de Heidegger (2005, p.438), o tempo é o “horizonte de toda compreensão e interpretação de ser (...). É o regulador primordial da unidade possível de todas as estruturas essencialmente existenciais da presença”. Desse modo, o tempo é como o palco onde tudo acontece no momento presente, uma abertura do ser à presença. Aqui o termo presença, conforme sustenta Heidegger (2008), engloba existência e ser-no-mundo. Concluindo que o tempo atua como regulador da existência e do ser-no-mundo.

A seguir, a fala de Andrea, 49, remete a como esse tempo vivido, ao qual Heidegger define, como significativo no processo de aprendizagem das crianças:

Isso não quer dizer que a criança não esteja elaborando internamente o movimento. Ela pode estar elaborando o que vai fazer em seguida, o problema é que você não pode entrar nesse momento, tem que esperar. Tem que dar tempo. Cada criança tem um tempo muito próprio, todo mundo tem na verdade. Então para que eu vou entrar com estímulo? Eu vou estar atrapalhando um desabrochar inesperado. (Andrea, 49, supervisora).

Ao falar sobre o comportamento das crianças com TEA, mais uma vez, subentende-se a metodologia adotada pela ONG de estimular a liberdade e a espontaneidade das crianças, sendo a estratégia o voluntário respeitar o tempo e as singularidades de cada criança. Isto ocorre quando ele observa a criança esperando o que ele considera como ‘o tempo certo’ para agir, aproximar-se gerando novos estímulos. Por outro lado, a fala da supervisora da vivência supõe que não há como saber o que a criança está percebendo ou absorvendo do que está ao seu redor, pois mesmo quando estão quietos, podem parecer introspectivos, porém, há, ali, um ser sensível aos estímulos externos.

A reflexão da supervisora permite algumas indagações a respeito das limitações próprias do transtorno. A quietude e o silêncio, por vezes, comum às crianças com TEA por conta da dificuldade de comunicação, não pode ser entendida como um limitante de sua presença, no sentido

heideggeriano da palavra, no tempo presente, no tempo vivido, pelo contrário. Pensar o ambiente da piscina com suas características físicas como fluabilidade, que reduz a ação da gravidade e permite a exploração do movimento, torna-a um lugar propício para as crianças tomarem consciência do próprio corpo em seu estado de unidade, integridade, perceber-se como um corpo por meio do qual ele se ata ao mundo. Assim, nos silêncios, se atento a sua interioridade, este ‘estar elaborando o movimento internamente’ é a forma da criança de estar em contato com o mundo, com o que acontece ao redor. Esse processo faz parte da apreensão de elementos, como repertório motor e social, que constituirão, mais adiante, a conquista da autonomia.

Para ficar claro como essa estratégia pode se consolidar em aprendizagens, recorre-se a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), pois mesmo nos silêncios, há aprendizagem por meio do corpo, e das relações que ganham forma com o contato. O esquema corporal, para o autor citado, é “a maneira de exprimir que o corpo está no mundo, não como coisa, objeto ou ideia, mas como presença viva, em movimento” (NOBRÉGA, 2005, p. 64). Essa ‘presença’ para Merleau-Ponty engloba o sentido heideggeriano somado a uma existência corporal que marca “a singularidade da existência do sujeito e o horizonte de seus projetos”. Assim, é preciso ficar claro que o corpo não é um intermediário entre o ser e o mundo. O que há é uma existência e um entendimento que se manifestam na motricidade.

Reis (2011, p.37) explica o conceito de motricidade em Merleau-Ponty como uma intencionalidade original, pois “por meio do movimento, o corpo nos situa no mundo, nos posiciona em relação às coisas, permite que as conheçamos por diferentes ângulos e revela que a visão se dá por perspectivas”. Ou seja, pelo movimento, a consciência de si descola-se para o exterior, desvelando um mundo, tornando-se sensível a ele - ao meio, aos objetos, aos outros (pessoas ou outros seres vivos). Nas palavras de Reis (2011, p.38), “mover-se é uma forma de sair de si para ser-com, abrindo-se à alteridade”, ao tornar-se sensível ao mundo, minimizam-se os estranhamentos, provocando às aproximações, o conviver nas semelhanças e diferenças. Alteridade como um conceito que remete ao reconhecimento si e do outro, aproxima-se do sentimento de empatia, apontado como manifestação limitada no TEA. Um exemplo pode ser compartilhado, pois retrata o conceito anunciado. Ao observar as crianças em sua expressão de liberdade:

Júlio, sem o espaguete boia, fica a maior parte do tempo na rampa da piscina. De lá ele brinca de

mergulhar, de subir a rampa, e até interage com uma voluntária. Depois de algum tempo, ele parece ficar mais confiante e desce um pouco da rampa, mas sempre próximo das grades da rampa. Davi, que, até então, mantém seus habituais movimentos de mergulhar na água, vai para a rampa. Lá ele fica a deslizar deitado. Sobe e escorrega. Júlio retorna à rampa. Os dois sem trocar palavras ou olhares, ocupam o pequeno espaço da rampa. Júlio, por vezes, passa por cima do corpo de Davi. Chegou a deitar nele e escorregar. Os dois não se buscavam, nem se estranhavam (Diário de campo, 30 de junho de 2017).

A fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty é importante, neste momento, para reforçar a ideia de que é pelo corpo que se conhece o mundo, na relação que se estabelece entre eles – ser e mundo. As crianças com TEA, até mesmo pela idade, precisam desse tempo para assimilar que fazem parte do mundo e podem interagir com ele, o que acontece de modo processual, por provocações de estímulos diferentes ou em tempos diferentes para cada criança. Abrir-se a alteridade, neste caso, é uma etapa para criar empatia para com as pessoas ao redor, no caso os voluntários e as outras crianças; é um passo adiante para iniciar a interação social.

Trabalhar priorizando a individualidade de cada criança possibilitando espaço-tempo para ela ser criança é também a consolidação de sua existência. Longe de pensar em teorias, os voluntários vivenciam e mergulham, literalmente inclusive, no estar e no conviver com as crianças. Ao brincarem juntos, valores e sentimentos, antes de tudo, humanos como respeito, afeto e acolhimento se fazem presentes, em uma presença, no sentido heideggeriano - existência e ser-no-mundo - compartilhada. Expressa no respeito à temporalidade individual, tal qual no cuidado vertido ao outro. Assim, o respeito ao tempo e as individualidades, bem como o cuidado, constituem-se em estratégias dos voluntários.

De acordo com a fenomenologia de Heidegger (2005), o cuidado situa-se como ente fundamental na construção da analítica existencial do autor. O conceito cuidado estaria na essência do humano, como algo nem prático, nem teórico, mas, sim, transcendental. Boff (2017) esclarece que, em Heidegger, o cuidado:

Se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ela sempre vem acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado. Significa reconhecer o cuidado como um modo-de-ser essencial, sempre presente e irredutível a outra realidade anterior. É uma dimensão fontal, originária, ontologia, impossível de ser totalmente desvirtuada (BOFF, 2017, p. 27).

Leornado Boff, conceituado em seus escritos sobre ética, espiritualidade e ecologia filosófica, contribui para entendermos o cuidado, a partir de uma filosofia existencialista e fenomenológica, todavia, simultaneamente, humana e prática. Explica que “nós não temos apenas cuidado. Nós somos cuidado”, cuidado está na essência do ser humano, é condição indispensável de sua existência. Quando o autor o apresentam como dimensão ontológica quer dizer “na definição essencial do ser humano e determina a estrutura de sua prática” (BOFF, 2005, p.28-29).

Nas ações dos voluntários para com as crianças, observamos o cuidado posto em prática no compreender e respeitar os interesses da criança, por mais peculiares que possam vir a ser. É o cuidar que medeia a relação.

Acho que é a gente saber esperar o tempo das crianças, não ficar forçando elas a fazerem alguma coisa. Se a criança quiser ir na arte-terapia e não quiser fazer, ela não vai fazer nada. Mas ela precisa saber que a partir do momento que quiser fazer alguma coisa estaremos ali para ajudar (Jéssica, 19, estudante e voluntária).

Boff (2005, p. 29) destaca o querer e o desejar como partes fundamentais do cuidado, uma atitude imprescindível na relação do eu com o outro, que surge com “cogitar e pensar no outro, colocar a atenção nele, mostrar interesse por ele”. Quando o voluntário questiona qual brincadeira a criança prefere, ou quando ele a observa atentamente a fim de entender seus interesses: são gestos de cuidado que transpassam as ações. O querer e o desejar da criança é valorizado, ao “auscultar-lhe o ritmo e afinar-se com ele” a relação passa a ser de um modo-de-ser cuidado.

Recorrendo a uma fábula-mito, cuja história acontece nos tempos do Império Grego, quando os deuses do Olimpo se misturavam aos humanos e interviam no seu destino, Boff (2017) explica a importância do cuidado no viver e no conviver entre os seres humanos, e deles com o meio que os cerca.

A fábula-mito de Higino⁴ nos ensina pela boca de deus Saturno que o cuidado acompanha o ser humano enquanto peregrinar pelo tempo. O cuidado é o caminho histórico-utópico da síntese possível à nossa finitude. Por isso é o *ethos* fundamental, a chave decifrador do humano e de suas virtualidades (BOFF, 2017, p. 65).

Assim, o cuidar está no centro de toda a estruturação da tese de Boff em defesa da constituição de um “novo *ethos* planetário”, no qual invoca uma atitude de “responsabilização e envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 2017, p. 26). *Ethos*, então, é definido como “a forma como organizamos nossa casa, o mundo que habitamos com os seres humanos e com a natureza”, ou seja, é preocupar-se com as pessoas que ali habitam, zelar pelo seu bem-estar, dar atenção, preservar os bons sentimentos, tudo isso traduz-se por atitudes de cuidado, podendo estender-se para além da nossa casa material, e contemplar em dimensão ampla o lugar onde vivemos. O planeta terra é a nossa casa (BOFF, 2005, p. 29).

O novo *ethos* proposto vem como resgate ao modo-de-ser do cuidado. É seu manifesto e sugestão para resgatar a essência do humano “o sentimento, a capacidade de emocionar-se, de envolver-se, de afetar e de sentir-se afetado” em todas as suas relações, ~~inclusive, no trabalho impregnado de uma materialização e objetificação do ser humano e da natureza, entre humanos e entre humanos e ambiente~~ (BOFF, 2005, p. 33). Enquanto o modo-de-ser do trabalho como *habitus*⁵ a serem superados; o resgate ao modo-de-ser do cuidado é equivalente a sistematização de modo de viver e conviver em harmonia. As relações

⁴ A fábula-mito sobre o cuidado essencial pode ser lida integralmente na versão original latina e traduzida para português no livro Saber Cuidar, Ética do humano (BOFF, 2017, p. 35-36).

⁵ *Habitus* é um conceito estruturado na teoria do sociólogo Pierre Bourdieu que pode ser entendido como uma matriz cultural que predispõe aos indivíduos fazerem suas escolhas.

humanas passariam a serem pautadas na cooperação, no companheirismo, e no zelo.

Em uma microesfera, na organização das vivências do Aqua Atividades, a liberdade de escolha e a forma como os voluntários se relacionam com as crianças pode ser lida como uma transposição, da teoria à prática, do modo-de-ser cuidado para o contexto específico das vivências. Nas palavras da coordenadora Michelle, 39, a metodologia das relações acontece assim:

Eu acho que a principal estratégia é o interesse do outro nas crianças, é elas serem vistas, ter alguém que olhe e queira, e aceite, e abra o braço. Acho que não tem maior motivador do que isso para todo mundo. Como as crianças com TEA têm, de repente, um comportamento que gera um estranhamento geral nas pessoas, *'ai não sei como agir'*, *'mas ele não olha'*, *'pergunto ele não responde'*. Então, assim, quando elas encontram um lugar, porque ali elas encontram, eu vejo e eu acredito que sim, onde existe acolhimento, afetividade. Eu acho que é isso (Michelle, 39, coordenadora).

Maturana e Verden-Zöllner (2011, p. 33-34), compreendem a cultura como “redes de coordenações consensuais de ações e emoções” com variadas configurações de “entrelaçamentos do linguajar com o emocionar”, pensando uma mudança cultural como uma alteração na configuração do atuar e do emocionar das pessoas que coexistem na aquela cultura. Para os autores, antes de existir a razão existiam as emoções, pois o curso das ações humanas segue o das emoções. Não seria a razão a moduladora do viver, mas as emoções. Sendo ambas expressões igualmente válidas da existência.

Ao discorrer sobre as ressonâncias do cuidado, Boff (2017) elege sete conceitos, os quais compõem o cuidado, a saber: o amor como fenômeno biológico, a justa medida, a ternura, a carícia, a cordialidade, a convivialidade e a compaixão. Sem reduzir o valor dos demais, destaca-se aqui o conceito amor como fenômeno biológico. Por escolha de Boff (2017), é explicado por meio da biologia do amor arquitetada por Maturana, constituída sobre a premissa do amor como um fenômeno antes de tudo biológico. Obviamente esta afirmativa, um tanto incomum necessita de uma explicação, para tal, Maturana (1995) recorre à origem do universo. Ou melhor, esclarecer um processo que o autor nomeia de

autopoiese, no qual as células e os fenômenos evolutivos formaram os seres humanos. Resumidamente, ‘dentro do dinamismo da vida’ houve necessidade de encaixes entre os seres em razão de sua sobrevivência, de modo que “quando um acolhe o outro e assim se realiza a coexistência, surge o amor como fenômeno biológico”. A forma humana de manifestar o amor “é feita de um projeto de liberdade que acolhe conscientemente o outro e cria condições para que o amor se instaure como o mais alto valor da vida”, assim, o amor torna-se condição para sociabilidade (BOFF, 2017, p. 83-84).

No âmbito das vivências aquáticas desta pesquisa, percebe-se o amor em sua forma humana de manifestação em distintos depoimentos. Michelle, 39, por exemplo, destaca como os voluntários participam das atividades:

Nossa, eu sinto que é sempre muito de coração, os voluntários se encantam. A maioria deles está descobrindo esse universo do autismo, das deficiências e eles se envolvem emocionalmente muito, no sentido de estarem ali de corpo, alma e coração (Michelle, 39, coordenadora).

Maturana e Verden-Zöller (2011, p. 224) enfatizam que, para a criança ter um desenvolvimento biológico sadio, ela precisa de uma vida de amor e aceitação mútua. Nesse sentido, o amor, como sentimento que gera emoções e parte do cuidado, pode ser entendido, ou, ao menos, contém, sentimentos sinônimos como acolhimento e afetividade, categorias que se destacaram dentre os achados deste estudo. Ambos como canais de aproximação na relação voluntário-criança. A afetividade está presente o tempo inteiro, seja na troca com o outro, seja apenas no estar próximo. Ela é o fio condutor do processo de interação/integração de todos que participam das vivências. O relato de Jéssica, 19, demonstra a afetividade e a sensibilidade contidas nas relações.

Mas eu deixo a minha mão assim (fez um gesto) para se o Henrique precisar pegar. Se ele tiver se afogando, ele poder pegar. Teve uma vez que ele pegou só para brincar, assim, interagiu bastante. Então, não acho que é falar ou qualquer outra coisa do tipo. Ele sabia que eu estava lá e ele quis

pegar na minha mão, e ele quis interagir comigo (Jéssica, 19, voluntária).

Este relato segue ao encontro da compreensão de Boff (2017, p. 86), ainda sobre as ressonâncias do cuidado, o autor afirmar que “sem o cuidado essencial o encaixe do amor não ocorre”. Assim, a atenção e o cuidado que a voluntária desvela no gesto acontecem em plena reciprocidade quando a criança retribui o contato, sutil, mas simbólico na relação estabelecida. Há, aqui, uma evidência de como as estratégias utilizadas pelos voluntários vêm conseguindo alcançar resultados, no sentido de estabelecer interações com as crianças.

Se, a princípio, é cultivado que as crianças exercitem sua liberdade ao escolher as brincadeiras e atividades que desejam fazer, essa liberdade não deixa de ser mediada pela atenção e pelo cuidado dos voluntários. Atenção ao respeitar o tempo de aprendizagem, desenvolvimentos e abertura a aproximações, atenção às necessidades, individuais como interesses e estímulos, uma vez que há uma relação dialética entre aprendizagem e tempo (para aprender e apreender). Por sua vez, o cuidado se desvela com a atenção à segurança e à integridade física durante as brincadeiras, cuidado também como uma atitude humana que acolhe e afeta o outro, sem julgamentos, preconceitos ou diferenciações entre os seres.

Assim sendo, outras estratégias utilizadas pelos voluntários são: 3 - considerar que cada criança é singular, e tratá-la como tal, considerando seus tempos de desenvolvimento no percurso vivido; 4 - o acolhimento sem distinção de idade, aparência ou deficiência, o foco está em partilhar momentos de alegria; e 5 - o cuidado presente nas relações que se estabelecem ao longo das vivências. Quando o voluntário consegue formar uma aproximação com as crianças, eles começam a brincar juntos, e eles passam a inserir mais elementos às brincadeiras, ampliando o espectro de interesses e habilidades delas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, isto ocorre por meio dos processos de interação social.

4.3 APRENDIZAGENS

4.3.1 A interação social durante as vivências no meio líquido

A interação social é um tema predominantemente abordado nas áreas da sociologia, antropologia e filosofia, sendo transversal a outras áreas como a psicologia e a educação, situando-se, aqui, em um estudo da educação física. Justifica-se sua presença pela particularidade dos investigados da pesquisa, crianças com TEA. Como foi anteriormente explanado, estudos indicam que uma das maiores dificuldades das crianças com TEA está na comunicação e/ou expressão em meio social (LABOYEUR, 1995; SURIAN, 2010; DSM 5, 2016). Outros autores, por sua vez, (BLANC, ROUX; BARTHÉLÉMY, 2005; SIQUARA; CHICON, 2013) apontam que intervenções em ambientes lúdicos favorecem a internalização de símbolos e conceitos socioculturais, contribuindo positivamente para socialização dessas crianças.

Entende-se, aqui, interação social como a manifestação das relações, em que há reciprocidade entre indivíduos ou entre grupos sociais. Essa reciprocidade só pode ocorrer quando os envolvidos possuem domínio dos instrumentos e signos sociais a ponto de ‘falarem a mesma língua’, considerando a linguagem propriamente dita e a compreensão dos conceitos, que ocorrem a partir da aprendizagem e assimilação dos signos. Assim, baseado nos pressupostos de Vygostky (1989), para haver interação, os atributos necessários para compreender e definir os conceitos são retirados de elementos do mundo real, apreendidos pelas crianças como conceitos espontâneos (aprendizagem cotidiana) e conceitos científicos (aprendizagem formal, em sistema organizado de conhecimentos).

Acerca da construção cultural para o desenvolvimento humano, Vygostky (1991) afirma que o ser humano se constitui como ser social ao ser capaz de se relacionar com o outro. Isto ocorre a partir do que ele chama de *mediação*. Este conceito não pressupõe a presença de alguém exercendo a função de ponte para ensinar ou extrair, mas se constrói com a internalização, ainda na infância, de instrumentos e símbolos sociais, por meio dos conceitos espontâneos e científicos, de maneira interdependente. A apreensão dos sistemas simbólicos e significações da realidade fornece subsídios para compreensão e interpretação dos signos sociais, como a linguagem, permitindo, assim, a interação. Oliveira (1992, p. 27) resume o processo de mediação:

Ao longo do seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamentos, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas.

Desse modo, a interação é necessária para haver relações sociais, que, por sua vez, permitem o autoconhecimento, o conhecimento do outro, e do mundo ao seu redor, em um processo chamado alteridade. A supervisora da ONG Autonomia, Andrea, aponta o entendimento e respeito as regras sociais como elemento fundamental para haver uma interação entre os sujeitos.

Eu acho que a interação acontece quando você começa a aprender a respeitar regras sociais e a medida em que eles vão aprendendo a respeitar as regras básicas, mínimas que a gente tem, eles começam a fazer uma interação. Eles sabem que eles têm que colocar uma touca, que têm que descer pela escada, que não podem sair correndo no ambiente, não podem fugir dali de dentro. Isso tudo acontecia há um tempo atrás, agora já não acontece mais. Então, nesse processo, que não termina nunca, eles vão fazendo essa interação social, porque se você não respeitar basicamente regras, você não faz interação, tu vive só no teu mundo, você continua autista como um monte de indivíduos se comportam na sociedade (Andrea, 49, educadora).

A argumentação se situa na construção de Vygostky, ao interpretar que, quando as crianças aceitam as regras, demonstram um entendimento das significações sociais e passam a integrar-se mais facilmente no ambiente, sem que haja conflitos de interpretação. A argumentação se situa também na própria experiência da supervisora, ao associar regras e limites como elementos do processo ensino-aprendizagem, enfatizando sempre a importância de seguir as ‘regras básicas de segurança’ como parte de sua estratégia pedagógica; se há aceitação das regras, há, conseqüentemente, adequação do indivíduo ao grupo. Em linguagem e pensamento, Vygostky (1989, p.93) argumenta que a apreensão dos conceitos espontâneos ocorre muito antes da revelação do seu domínio, ou seja, “ela possui o conceito, mas não está

consciente do seu próprio ato de pensamento”. Um exemplo que pode dar credibilidade a esta questão é o relato de Sônia, mãe do Theo.

Com a ONG, ele começou a entender que não pode. Isso não pode, isso vai fazer mal, não pula senão pode se afogar. Então, não pode pular, não pode bater o pé, tem que largar o chinelo “aqui”. Coisas que ele faz em casa, ele já tira o chinelo, antes era o chinelo no sofá, chinelo na cama. Ele reproduziu em casa costume da piscina. Antes, ele dormia de chinelo, agora ele entendeu que o chinelo tem que ficar no lugar dele. Ele descobriu que o chinelo pode sair do pé (Sônia, 33, mãe do Theo).

A partir de uma revisão crítica de literatura sobre comunicação social, inclusão escolar e autismo, Camargo e Bosa (2009) encontraram dois pontos que merecem destaque. O primeiro é a importância do relacionamento entre o que eles chamam “pares”, ou seja, indivíduos com idades semelhantes cujo campo de interesse seja igualitário, e haja uma relação horizontal. Esse tipo de relação contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, entendidas como a competência para realizar formas amplas de interações entre pares, por exemplo cooperação, competição e intimidade, e, assim, para a aquisição de competência social, enquanto um constructo capaz de “ênfatar em que medida os comportamentos manifestos pela criança, num determinado período e contexto, representam o ponto de vista do seu nível de desenvolvimento” (CAMARGO E BOSA, 2009, p.66). É preciso constância e permanência para consolidar tais competências.

A partir do entendimento do primeiro, o segundo ponto se torna mais claro. As autoras levantam subsídios que permitem questionar “a noção de uma criança não-comunicativa, isolada e incapaz de mostrar afeto” (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 68), como costumemente são descritas as crianças com TEA. A partir da revisão crítica de literatura, e do estudo de intervenção realizado por Bosa em 2002, no qual o principal achado mostra como o comportamento atípico, no âmbito social, pode estar relacionado à dificuldade de compreensão do que está sendo exigido. A ausência de motivação e de oportunidades pode ser determinante para a presença de comportamentos de desinteresse ou isolamento. A conclusão de Bosa (2002) se confrontada com os estudos de Lô e Goerl, (2010), Mortimer et al. (2017) e Schmitt et al. (2015), no qual encontraram resultados positivos com melhora e/ou aumento nas

interações sociais de crianças com TEA após intervenções com atividades aquáticas que estimulavam a sociabilidade, leva a concluir que as intervenções são importantes e podem, de fato, fazer diferença para alterar o padrão de comunicação de crianças com TEA.

Os relatos dos voluntários a respeito das formas de comunicação das crianças caminham na mesma direção das pesquisas supracitadas, pois, por um lado, a maioria dos voluntários afirmou que, apesar das crianças possuírem o transtorno, conseguem se comunicar de outras formas como quando o voluntário Giovani afirma “a fala deles é prejudicada, mas a comunicação não”. É possível que esta interpretação do voluntário aconteça tanto porque na convivência com as crianças tenha assimilado os sinais e gestos dados pelas crianças interpretando a comunicação, quanto pelo ambiente lúdico e os constantes estímulos atuarem em forma de oportunidades para fomentar, nessas crianças, o interesse pelo outro, e avanços comunicação.

Outras observações que comprovam como os estímulos e o meio lúdico podem interferir positivamente na sociabilidade das crianças com TEA indo ao encontro aos resultados dos estudos supracitados, estão nos relatos a seguir:

A gente vive falando, o problema do autismo é a interação social, mas, às vezes, parece que é o menor dos problemas, porque tem umas crianças ali que interagem de uma maneira... o Henrique mesmo, para mim, acho maravilhoso trabalhar com ele. Me abraça, pula, nunca me mostrou nenhum tipo de receio (Bia, 19, voluntária).

As pessoas falam ‘nossa autista não consegue envolver-se, não consegue ter uma relação social boa’, mas tu vê que não é, tu vê que é só construir isso, trabalhar isso, de uma forma que eles gostem (Giovani, 19, voluntário).

A própria interação abre espaço para novas situações que ensinam a criança a agir de determinada forma (Rafael, 18, voluntário).

A interpretação dos voluntários, a qual remete a pensar as crianças não como crianças com um transtorno que afeta habilidades de comunicação, mas como apenas crianças, cada uma com tempos e subjetividades próprias, faz sentido se associada à proposição de

Vygotsky (1989), sobre o tempo necessário da apreensão do conceito até a tomada de consciência do mesmo, e consequente manifestação social. Como sugere a coordenadora Michelle:

As crianças nos procuram, elas vêm cumprimentar, abraçar. Tudo acontece, mas num tempo diferente. Eu sinto que tudo que acontece entre eu e você, acontece entre eu e elas, por exemplo. Através do brincar (Michelle, 39, coordenadora).

As habilidades sociais podem ser adquiridas e, no caso de crianças com TEA, intervenções que proporcionem oportunidades de conviver com outras crianças são importantes para a aquisição de tais habilidades, bem como da compreensão dos simbolismos sociais. É preciso haver momentos para vivenciar experiências socializadoras, em especial o brincar junto. Um exemplo bastante recorrente envolve o uso dos cumprimentos, como ‘oi’, ‘bom dia’ e ‘tchau’ - sendo eles parte relevante nos encontros sociais ao demonstrarem educação ou cortesia para com o outro – as crianças são sempre estimuladas, principalmente pelos pais, a cumprimentar ou despedir-se. Certa vez, um menino com TEA aguardava a mãe para ir embora, quando uma mulher saiu do banheiro e seguiu pela porta de saída sem falar com ninguém, observando isto o menino fica olhando a mulher e repetindo-se - até que ela saísse de seu campo de visão - “Ela não deu tchau, ela não deu tchau” como se fosse um comportamento muito errado (diário de campo, 2017), e mostrando como ele assimilou elementos básicos de socialização. Apesar de um ‘oi’ ou ‘tchau’ serem algo simples de pronunciar, são parte importante do início do processo de socialização, e o menino mostrou compreender o significado. Outro exemplo, é a estratégia utilizada pelas voluntárias, na piscina. Elas costumam instigar a aproximação entre as crianças com a frase “Dá ‘oi’ para ele. Pergunta se ele quer brincar contigo”. A partir dessas falas de incentivo as relações e o brincar junto acontecem dando corpo aos momentos de interação (diário de campo, 11 de agosto de 2017).

Retomando atenção para interpretação dos voluntários sobre como ocorre a interação social das crianças durante as vivências, por outro lado, percebe-se não haver uma unanimidade nos entendimentos; todavia, para a maioria perpassam as linguagens verbais, gestuais, e também o contato. Todo o processo se dá com o brincar como elemento condutor. Para Gabriel, 51, a interação começa antes de entrar na

piscina, começa nos corredores, nos encontros no caminho para o CEFID, pois, nestes momentos, ele estabelece os primeiros contatos com as crianças e seus familiares:

Fiz amizades dentro da piscina, mas, antes de entrar na piscina, já estavam garantidos os contatos com as crianças e seus pais. Quando eu estou chegando para pegar o último coletivo para vir ao CEFID, eu sempre encontro pais e mães com crianças com alguma necessidade especial (Gabriel, 51, voluntário).

A fala de Gabriel é relevante de duas maneiras: a primeira é o fato de ele ser uma pessoa com TEA dispondo-se como voluntário em uma ONG, e atuando como mediador nos processos de interação social de crianças com TEA. Além do detalhe de natureza intrínseca, torna-se evidente que mesmo Gabriel possuindo TEA, é capaz de comunicar-se compreendendo os contextos, bem como de fazer-se entender por meio da linguagem verbal. O outro ponto é a observação dele a respeito do momento no qual iniciam as interações. Sua fala evoca um questionamento: até que ponto a atenção e as amizades criadas se sobressaem, ou não, aos efeitos facilitados pelo meio (líquido) para desenvolvimentos de habilidades de comunicação nas crianças? Ou será que essas aproximações que acontecem fora da piscina foram facilitadas pelo sentimento de pertencimento gerado entre os participantes, mesmo entre aqueles que não se falavam, mas se reconheciam presentes? Embora as profissionais e outros voluntários se aludam ao meio líquido como elemento facilitador, tanto por suas características físicas, em especial, a fluotabilidade e pressão hidrostática, pelas sensações diferenciadas que a piscina exerce sobre as crianças, estas perguntas, para o momento, permanecem como forma de reflexão.

Outros voluntários tenderam a associar as interações aos momentos compartilhados, ao brincar junto, como na fala de Jéssica, 19, (voluntária): “Se ele interage e brinca contigo é porque ele gosta de ti”, ou a sensibilidade de compreender o outro, mesmo sem a expressão verbal do desejo ou intencionalidade, como percebeu Bia, 19, (voluntária) ao destacar que interação social não é só conversar, é saber perceber o que o outro sente. Quando sente frio, quando está feliz, quando eles dão um abraço. O voluntário Rafael, 18, por sua vez, afirma que a interação acontece quando ele brinca com as crianças.

Um exemplo de um momento do brincar entre as crianças mostra como pode haver a comunicação, sem a presença da linguagem verbal:

Nicolau que é uma criança mais difícil de trabalhar, porque corre de um lado para o outro. É um pouco teimoso. Na água ele brinca com Henrique e Gustavo, ficam interagindo e acho que nem percebem, mas aquilo para mim não deixa de ser uma interação entre eles, porque estão ao mesmo tempo subindo na mesma prancha (Bia, 19, voluntária).

Corroborando com estes achados, estudiosos da infância que partem das teorias do desenvolvimento social destacam o brincar como uma atividade social repleta de significados (KISHIMOTO, 2014), em que as crianças têm oportunidade de realizar trocas diversas com outro, linguagens, contatos, experiências, bem como vivenciar diversos papéis sociais. No caso das crianças com TEA há indícios que o contexto lúdico alimenta o interesse da criança, podendo tornar mais efetiva a aprendizagem (SÁ; SIQUARA; CHICON, 2015). No ambiente da vivência, onde as crianças são livres para experimentar, criar e descobrir sempre de forma espontânea acontecem diversos tipos de socialização e manifestações em torno do brincar.

Ao observar os detalhes das ações dessas crianças, como a quem procuram, se procuram, com quem interagem, se interagem, quais brinquedos e brincadeiras preferem, as respostas variaram ao longo das observações, conforme a expansão das experiências das crianças. Entretanto, pode-se dizer que houve, sim, procura por interação social, manifestada explicitamente por três das crianças (Júlio, 9, Theo, 5, e Henrique, 10). Eles procuravam interagir tanto com crianças, independentemente do sexo, idade, ou deficiência apresentada, como com os voluntários, sem a escolha de algum em específico.

Observou-se que a busca por interação com outras crianças acontecia, principalmente, entre as crianças ou direcionada para as crianças, que apresentavam comportamento mais autônomo, ou seja, aqueles que se deslocavam mais no espaço da piscina, e que não estavam sob guarda de seus pais. A procura das crianças por outras em nível de desenvolvimento semelhante situa-se na argumentação de Camargo e Bosa (2009) ao ressaltar a importância da procura por 'pares', como crianças com idades semelhantes, cujo campo de interesse seja similar. Outro ponto importante é que as interações começam

entorno de objetos/brinquedos como a pistola d'água, a boia de tubarão, as bolas, e as pranchas de *stand up paddle*, sendo estes os brinquedos mais procurados e utilizados, em especial, a boia de tubarão, a qual inclusive, suscitou momentos de disputa por ela (Diário de campo, 2017).

Alice e Daniel mantiveram comportamentos mais introvertidos ao longo das observações, e ambos tinham uma atração particular por um halter plástico e pelo movimento de enchê-lo de água e esvai-la lentamente olhando a água cair. Essa é uma forma singular de brincar e faz lembrar a descrição do brincar de Bella, a menina retratada no estudo de Saura (2014, p. 171). Bella focava toda sua atenção aos tecidos, com os quais enrolava-se e construía ‘uma espécie de ninho’, um lugar de proteção. Ao longo das mudanças, sem a interferência de ninguém ‘notamos uma mudança em sua atitude. Já não se preocupava em ser menina boazinha. Queria era fazer suas construções, dialogando com os amigos’, as mudanças de Bella podem ser interpretadas como um sair-de-si para ser-com (NOBREGA, 2005) e, é possível supor que a brincadeira de Alice e Daniel denuncia que eles ainda estão na primeira etapa, centrados no ‘eu’ antes de passar a ‘ser-com’.

Assim sendo, como é sempre reforçado nas entrevistas dos voluntários, cada criança é única, tem seus interesses próprios e se sensibiliza para participar ou envolver-se de modo único:

Cada criança, uma atividade diferente. Tem criança que gosta de ficar jogando a bolinha na cesta, tem criança que prefere jogar para outra pessoa. A interação vai mudando (Bia, 18, voluntária).

Taille, Dantas e Oliveira (1991, p. 106), teorizando sobre as teses de Vygotsky, sustentam que a autonomia do sujeito pode ser interpretada ao conjugar a relação dialética existente entre a subjetividade do indivíduo e sua cultura, afirmando que “cada indivíduo é absolutamente único e, por meio de seus processos psicológicos mais sofisticados (que envolvem consciência, vontade e intenção), constrói seus significados e recria sua própria cultura”. O que significa dizer, provenientes de uma mesma cultura ou rede de significações, cada indivíduo recebe o mesmo tipo de informação, porém, a forma como ele processa e devolve ao mundo o que recebeu é única.

4.3.2 Autonomia e Desenvolvimento Humano: saindo do mundo interno para mundo externo

No caso das crianças com TEA ainda não há conhecimento sobre a forma como elas processam as informações e signos que apreendem, mas, se sabe que, quanto maior o repertório de habilidades e significações for absorvido, e mais constantes forem os estímulos, maiores podem ser suas possibilidades de compreender os contextos, e interagir com eles (VYGOSTKY, 1991; REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016). Somando-se a isso, é partindo de uma ampliação de suas possibilidades de ser-no-mundo que a criança pode ganhar confiança para sair do seu mundo interno e relacionar-se com o mundo externo, com autonomia para ser, agir e conviver conforme seus desejos.

É porque eles acabam soltando-se mais, eles acabam vendo que não é um bicho de sete cabeças falar com alguém. Ser carinhoso com alguém, porque o problema deles é interação, a partir do momento que eles veem que essa interação pode ser positiva, que você pode fazer amiguinhos, que você pode brincar com outras pessoas, você não precisa viver no seu mundinho (Jéssica, 19, voluntária).

Os progressos no desempenho motor e social, influenciam-se mutuamente, gerando autoconfiança para ampliar suas buscas e crescer seu espectro de experimentações (PAN, 2011). Uma forma de refletir sobre a conquista da autonomia, transposta em ações é observar o avanço das crianças nos espaços da piscina. Sabe-se que uma piscina com dimensão semiolímpica possui as pontas mais rasas e o meio mais fundo. Ao observar a dinâmica das crianças, a maioria concentra-se no lado raso, próximo a escada de entrada. Ao longo dos dias, com as experiências e incorporação da confiança elas começam a deslocar-se mais e mais, apropriando-se dos espaços. Assim, o nível de autonomia pode ser ajustado proporcionalmente, conforme os avanços das crianças do raso para o fundo.

O nome da ONG é Autonomia e, com ele, vem agregado um conjunto de princípios, valores e atitudes, defendidos pelas profissionais responsáveis, que moldam a condução das vivências proporcionadas pela ONG. Dentre os mais destacados estão: romper com o excesso de

zelo, quase sempre reflexo da superpreocupação dos pais com seus filhos, por desconhecimentos das potencialidades da criança, e insegurança ao lidar com o diagnóstico. É uma maneira de permitir a criança mergulhar no desconhecido, e retornar mais forte.

Desse modo, a partir de narrativas e histórias que contarão sobre os interesses, as mudanças, as conquistas, enfim, o desenvolvimento humano, poder-se-á compreender a trajetória e os avanços de cada criança, pois:

Reconhecemos que os conceitos são frios e universais, e na maioria das vezes não falam sobre as pessoas e suas vidas. Na pesquisa qualitativa e as descrições de casos podem auxiliar na compreensão de fenômenos reais que favorecem uma sensibilidade acerca da realidade das pessoas (FALKENBACH, DIESEL, OLIVEIRA, 2010, p.207).

Alice, 4, que pode ser vista na Figura 2, recém recebeu o diagnóstico de autismo, e os pais ainda estão buscando formas de aprender a lidar com as limitações apresentadas pela menina. A mãe contou durante uma conversa casual, que a menina aos 4 anos de idade ainda usava fraldas por não saber segurar o xixi ou fezes, nem havia aprendido a ir ao banheiro sozinha. Também não falava. Caminhava segurando em moveis ou objetos. Tamanha dependência dos pais pode explicar o comportamento fechado de Alice, evitando o contato com quem se aproximasse, e não aceitando o uso de boia na piscina.

Uma estratégia bastante utilizada pelos voluntários, porém apenas iniciada com direcionamento das profissionais, é solicitar que o familiar acompanhante da criança fique de fora da piscina, ou, se na água, procure cuidar de outra criança, permitindo ao seu parente interagir com os demais sob os cuidados de alguns dos voluntários. A mãe de Alice, Eva, passou por esse processo, aliás, melhor dizer, mãe e filha passaram, pois ao separá-las cada uma vivenciou experiências distintas. Sendo Alice a mais nova dentre as crianças do estudo e mais apegada a mãe, o dia em que a mãe ficou de fora observando a filha no colo da voluntária Bia, possivelmente foi surpreendente para ambas. A menina nunca demonstrara tamanha desenvoltura - sorriu, brincou, passou pelo colo de duas voluntárias, Jéssica e Bia. A mãe, Eva, ficou em estado de tamanha surpresa que lhe faltou palavras para comentar, mas disse que nunca

tinha visto a menina tão à vontade com outras pessoas e que estava feliz por isso (diário de campo, 23 de junho de 2017).

Eu peguei ela no primeiro dia, ela não queria nem entrar direito, ela não falava, ela não expressava reação nenhuma. Tu não sabia se ela estava gostando, e eu não fiquei tanto com ela durante o projeto em si, mas eu a peguei no primeiro e no último dia. Consegui ver muito certinho a diferença, tanto que no começo daquele dia, o último, ela foi com a Bia, e não queria ir comigo. Então a Bia ficou brincando com ela, a gente de vez em quando ia lá e conversava “*ahh daqui a pouco eu quero ir contigo Alice, eu quero te pegar*”. No final ela foi comigo, brincou, brincou de bolinha, ria. Ela era apática no primeiro dia, não tinha a reação nenhuma, e estava toda feliz, toda enturmada (falando com alegria) (Jéssica, 19, voluntária).

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

A coordenadora Michelle, também narrou um momento em que ficou clara a mudança apresentada pela menina:

Eu lembro do dia em que eu dei tchau e ela estava de frente para mim olhando no meu olho. Eu lembro do primeiro dia e isso faz uns 2 ou 3 encontros; isso sem chorar, porque ‘Oi Alice’, ai uauaua (onomatopeia para choro), já virava de costas e não queria. Nesse dia eu abaixei e falei ‘Oi Alice’, ela não falou Oi, não sorriu, mas ficou de frente olhando para mim, sem querer chorar, sem sair. Foi quando vi um grande passo. Depois disso eu sinto que ela me reconhece. Ela ainda não abraça, mas um dia ela vai chegar nesse ponto (Michelle, 39, coordenadora).

Figura 2 - Alice e sua mãe.



Fonte: autoria própria (2017).

Júlio, que tem 8 anos, é a criança que mais interage com os demais, que mais circula pela piscina (Figura 3). Conforme relatos das voluntárias, em entrevista, esse foi um processo gradual e sutil conquistado, tanto pelo desejo do menino de buscar e experimentar suas potências, como no apoio dado a ele.

Júlio sempre pergunta: onde está minha mãe? Aí a gente aponta: ela está ali, se tu precisar dela, ela está lá. Mas, tu não precisa dela o tempo inteiro contigo. Eu acho bem importante também esse estímulo (Jéssica, 19, voluntária).

Este exemplo evidencia o apego do menino com sua mãe, também a sutileza da voluntária em mostrar que pode ele vivenciar os momentos com independência. Para o voluntário Rafael, 18, apesar de, a princípio, não observar mudanças, lembrou de uma circunstância na qual Júlio buscou pela interação, situação considerada atípica em crianças com TEA.

Eu conheci o Júlio esse semestre. Ele ficava muito com as gurias da segunda fase e para mim ele não mudou nada. Não que isso seja ruim, ele já tem um nível de interação bem alto, ele é muito social.

É divertido na minha opinião. Não percebi nenhuma mudança. Se bem que ele começou... Teve um dia que ele me chamou para interagir com ele, eu achei isso legal. Ele me puxou pelo braço e falou vamos brincar (Rafael, 18, voluntário).

A iniciativa de Júlio ao começar uma brincadeira chama atenção e pode ser entendida com um exemplo de seu desenvolvimento social, uma vez que “a iniciativa está relacionada à segurança da criança, sua curiosidade e desejo exploratório” (FALKENBACH, DIESEL, OLIVEIRA, 2010, p.210). Em sua pesquisa com atividades aquáticas para uma criança com TEA, Chicon (2013) obteve resposta semelhante, e ressaltou o papel do professor no incentivo do brincar e da interação, tanto com os objetos como com as outras crianças, afirmando que “auxiliar para brincar e obter confiança e iniciativa são aspectos educativos fundamentais para a aprendizagem” (CHICON, 2013, p. 117).

Em outras situações, Júlio demonstrou ser capaz de se envolver em jogos simbólicos, onde o faz-de-conta estaria envolvido. Vale destacar que, apesar de não ficar claro se os outros atributos (decisão, regras, frivolidade e incerteza) do jogo estariam presentes nas brincadeiras, ao envolver-se em um faz-de-conta em interação com outra criança com TEA - mesmo com limitações (como pode ser observado principalmente no relato do diário de campo), é uma demonstração clara das potencialidades ao apreender elementos da comunicação e linguagem, além da interação social em si.

É bem fácil interagir com o Júlio. Uma vez que fomos para a piscina de hidroterapia foi quando eu mais interagi com ele, e foi bem tranquilo. Ele se abriu bem fácil, não tive que me esforçar muito. Ele corria atrás de mim fazendo barulho de animal, e eu corria de volta, eu ia onde ele sabe (Bia, 19, voluntária).

Eu lembro de uma vez que eu estava com o Theo e a Jéssica estava com o Júlio. Os dois começaram a brincar. A gente não teve que fazer nada. Quando a gente foi no campo estavam o Jeff, o Theo e o Júlio com os bambolês, e teve uma hora

em que eles fizeram um ônibus e entramos nele (Bia, 19, voluntária).

Brincava com o Júlio e o Theo. Eu era o tubarão, com a boia de tubarão, e eles fugiam do tubarão, ou enfrentavam. Eu imitava a risada malvada do tubarão. Júlio chamou Theo para ‘bater no tubarão’; eles estavam a combater juntos o malvado tubarão. Primeiro Júlio segurou um pouco o tubarão, logo soltou, enquanto eu dizia com voz de tubarão ‘vou te morder hahaha’. Quando Theo segurou e permaneceu segurando, Júlio repetia ‘vai rasgar’. Assim ele transitava do mundo imaginário para o real (diário de Campo, 25 de agosto de 2017).

Fies e Bichara (2009) destacam que as brincadeiras de faz-de-conta em crianças com TEA podem ser limitadas, frequentemente, ao uso de objetos, de modo que são escassas as manifestações gestuais e verbais, dada a dificuldade dessas crianças em criar enredos mais elaborados para suas brincadeiras. No entanto, considerando o contexto do presente estudo, esta afirmação pode ser questionada, pois é evidente a presença de enredo e imersão dos meninos em brincadeiras de faz-de-conta, diálogos e interação entre eles. Pode-se acrescentar ainda o quão relativo é ponderar a profundidade da capacidade de elaborar brincadeiras de faz-de-conta das crianças, uma vez que cada situação é única.

Figura 3 - Júlio sorridente.



Fonte: autoria própria (2017).

Theo tem 5 anos de idade (Figura 4) e, pelos relatos das voluntárias, chegou à vivência com um bom nível de abertura social, como pode ser visto no relato do primeiro contato entre o menino e a voluntária. Maria Eduarda, 21, conta como foi sua primeira aproximação:

Eu me lembro do primeiro dia do Theo, dele e da mãe. A gente estava em frente a clínica esperando, e eles estavam descendo a rampa indo para piscina. Eu percebi que eles estavam meio perdidos, eu nunca os tinha visto. Então eu fui falar com eles, e o Theo estava todo animado para entrar na piscina, ele estava com um brinquedinho na mão e eu falei “Oi, qual teu nome?” Ele se apresentou assim “Theo”, e respondi “ Eu quero entrar na piscina contigo” e ele já me deu a mão. A mãe dele até comentou “Ele nunca fez isso”. Eu acho que as crianças sentem que a gente está ali porque a gente quer e porque gostamos deles e vamos ajudar. É uma coisa que acontece muito natural, a crianças sabem que é um ambiente que vai ser bom para elas (Maria Eduarda, 21, voluntária).

A desenvoltura social do menino é bem destacada, tanto que um voluntário chegou a dizer “ele nem parece que tem autismo” (Giovani, 19, voluntário). Ao longo de sua participação nas vivências ele fez amizade com Júlio, os dois protagonizaram vários momentos de interação. A brincadeira preferida deles é de pegar.

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

A brincadeira de pegar descrita é constantemente buscada, como está expresso também em outras narrativas, pelos dois meninos (Júlio e Theo). Para os autores Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010), estes tipos de jogos são dinâmicos e apresentam características de:

Brincadeiras de pegador e de fugitivo, que trabalham com os desejos de ser pego, de ser querido e de perseguir e pegar o outro, desejar o outro. São jogos com um caráter primitivo, mas muito presente nas atividades da criança e que sempre estão regulando os desejos de ser o desejado e o desejoso, ligados à afetividade (FALKENBACH, DIESEL E OLIVEIRA, 2010, p. 212),

A metáfora descrita por Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010), na qual pegador e fugitivo representam questões relacionadas à afetividade faz ainda mais sentido conhecendo-se a trajetória da criança e sua mãe. A mãe de Theo, Sônia, 33, por não saber como lidar com o diagnóstico e as dificuldades apresentadas pela criança, optou por isolar-se com a criança e o marido em uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul. Em entrevista, segundo a mãe, por quatro anos, o menino foi criado sozinho, e somente no início de 2017 ele entrou para escola e passou a frequentar o Aqua Atividades no mesmo semestre, ou seja, até então, a convivência social era restrita. A ausência de contato com outras crianças pode gerar padrões de comportamento de busca por ser ‘desejado’ como indicaram os autores. Além disso, amizade entre os meninos pode ser um reflexo do seu desenvolvimento social, pois este contato permite a aquisição de habilidades sociais.

Ainda sobre o desenvolvimento de Theo, a coordenadora Michelle, falou em entrevista, sobre a relação entre a criança e a mãe: “entre mãe e filho há uma relação de sustentáculo bem forte. Ambos precisam evoluir juntos para se ampararem”. Afirmou, ainda, que quem mais tem evoluído é a mãe, pois o menino chegou ao projeto com uma boa abertura para a sociabilidade. Winnicott foi um psicanalista que se debruçou sobre a relação emocional entre mãe e bebê que apresentava o TEA, mostrando como o estado emocional da mãe é fundamental, principalmente, quando se trata da fase mais precoce, na qual o autismo pode evidenciar-se (ARAÚJO, 2003). O caso da relação complexa entre mãe e filho merecem maior atenção, porém sob uma abordagem menos da educação física e mais da psicologia, por isso optou-se por não adentrar nesta discussão.

Voltando a atenção para as mudanças apresentadas por Theo, a partir de sua participação nas vivências, a mãe, Sônia, trouxe um relato de um momento que viveu em uma reunião com as professoras da escola em que ele estuda.

Ele [Theo] disse que se era dia da família e tinha que levar a família dele. A professora falou ‘tá bom, quem é sua família? Seu papai? Sua mamãe?’. Ele disse que a família dele são os amigos da piscina. Então entramos em um consenso na escola, e eles resolveram abrir para a ONG. Como vai ser num local aberto, um parque, piquenique, a gente estendeu para ONG, para todos irem com ele. O Gabriel [voluntário e músico] vai se apresentar para nós (Sônia, 33, mãe do Theo).

A importância dada pela criança ao grupo do Aqua Atividades demonstra o quanto este envolvimento o afeta para além dos momentos da vivência.

Figura 4 - Theo está de touca vermelha.



Fonte: autoria própria (2017).

Henrique, 10 anos, na fala a seguir, contou o que mais gosta de fazer quando está na piscina. Em uma rápida fala ele cita, ao menos, três ações distintas, as quais são apenas uma parte de suas brincadeiras. Como seu pai sempre está presente cuidando e compartilhando os momentos, as brincadeiras costumam envolver sempre os dois.

Humm a bola, de espirrar água. Também de mergulhar, e também de correr na água quando meu pai está mergulhando perto de mim. Eu saí assim [gesto de movimento], e daí pulei (Henrique, 10 anos - falou durante a entrevista com seu pai Fernando, 54).

O diagnóstico de Henrique veio quando ele tinha quatro anos. Na época a família morava em Blumenal (SC), conforme a entrevista com o pai, Fernando, 50. Enquanto moraram neste município, o menino contava com um suporte pedagógico com atendimentos regulares na psicóloga e fonoaudióloga, plenamente financiado pelo município. Com a mudança para Florianópolis eles tiveram dificuldades em manter a

rotina de acompanhamento terapêutico. Fernando contou que levava Henrique para o Aqua Atividades porque:

Ele precisa, eu penso que ele sempre tem que estar interagindo. Quando ele está em casa, eu sempre estou observando, ele se isola dentro do quarto sozinho. Eu chego lá ele se esconde. Eu vejo que a tv não estava ligada. Eu fico imaginado o que pode estar passando na cabeça dele, porque ele não faz nada. Às vezes ele fica como se estivesse só naquele mundo, e vou lá e puxo ele para junto (Fernando, 50, pai de Henrique).

A preocupação do pai encontra respaldo na literatura que discute a importância da motivação e de oportunidades para despertar o interesse da criança com TEA por contato social, evitando-se o isolamento. Os estudos apontam para melhora e/ou aumento nas interações sociais de crianças com TEA após intervenções com atividades aquáticas que estimulavam a sociabilidade (BOSA, 2002; MORTIMER et al., 2017; SCHMITT et al., 2015). Ao longo das vivências, Henrique demonstrou interesse por interações, criação de brincadeiras e empatia com o outro, bem como progressão da circulação dele nos espaços da piscina, sendo que, nos últimos dias de observação desta pesquisa, ele permanecia predominantemente brincando com voluntários e outras crianças em cima da prancha de *stand up paddle*, no lado fundo da piscina.

Como Júlio, Henrique também apresentou um bom nível de abertura social, inclusive, protagonizou vários momentos de busca por situações de interação, principalmente, com as outras crianças. A partir do terceiro mês de participação na vivência a procura por interação se tornou mais constante, o que pode estar relacionada tanto à autoconfiança corporal adquirida ao longo dos meses, como pelas aproximações conquistadas.

O relato a seguir é um exemplo da busca de Henrique por interagir com Pedro. Pedro tem diagnóstico de síndrome de Down, participa da vivência seis meses a mais que Henrique e os dois possuem a mesma idade. Apesar da procura de Henrique para brincar com o outro, o pai não parece incentivar, pelo contrário. Chama atenção e conduz para direção oposta. Supõe-se que o pai, Fernando, 50, quer estimular Henrique a nadar, pois fica sempre meio de longe e chamando

o menino para sua direção. Todavia, o comportamento do pai pode vir a atrapalhar a busca do menino por interação com outras crianças.

Henrique aparece em cena brincando com Pedro de bater a bolinha na cabeça do outro, se movimentando brincando assim por alguns segundos. O pai de Henrique aproximou-se e tocou as costas do Henrique no mesmo instante que Pedro vira-se para Henrique. Pedro olha para Henrique e diz algo, vira e continua andando. Fernando, o pai, tenta chamar atenção do menino com uma bola, se distanciando para fazê-lo buscar, mas ele vira-se e sai a caminhar para o lado que Pedro foi, que é o mesmo que está cheio de gente brincando. O pai vai atrás de Henrique, ao alcançá-lo o abraça, fala algo e volta a caminhar de costas como quem chama o menino para brincar, movendo para o lado oposto de onde estão a maioria das pessoas (quando saem do foco da câmera) (Diário de campo, 2017).

Em outro momento, que ocorreu durante a observação participante, Henrique além de buscar interação, consegue sorrir demonstrando empatia. Também mostrou capacidade de criar brincadeiras diversas com o pai, contrapondo ao estudo de Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010) que apontou existir entre crianças com TEA tendência em se prender nas mesmas brincadeiras.

Me aproximei de Henrique, sem falar nada; apenas sorri. O pai, como sempre, estava próximo e atento, também sorriu para mim como quem me deixa aproximar. Peguei duas bolas e fiz malabarismo para ele ver, Henrique se animou e entreguei as bolas para ele tentar. Não conseguiu e desistiu. Então joguei a bola na cesta de basquete, Henrique e o Pai começaram a jogar também. Aos poucos fui tomando distância da cesta e chamando Henrique “vamos tentar de mais longe”, como um desafio. O pai foi para trás da cesta e ficou devolvendo as bolas para nós. Em um dado momento, o pai disse ao menino “está jogando é em mim”. A frase dá início a uma nova brincadeira entre os dois. Henrique passou a jogar as bolas diretamente no pai, que jogava de volta

no menino. Os dois pareciam se divertir entre risadas e bolas. Henrique permanecia próximo observando e o pai jogou a bola para mim, me incluindo na brincadeira. Ficamos a jogar a bola por cima de Henrique que tentava pega-la, brincadeira conhecida pelo nome de “bobinho” (Diário de campo, 2017).

As distintas participações em brincadeiras, e até mesmo a declaração do menino sobre suas brincadeiras preferidas, mostram não haver grande limitação para criar ou inserir-se na brincadeira, ao menos, no contexto da vivência. Quanto ao pai, apesar de demonstrar o comportamento de superproteção, Fernando, 50, quando é abordado pelos voluntários é sempre gentil e estimula Henrique a socializar, como no relato de uma voluntária:

O pai do Henrique fica muito com ele, mas o ajuda também, porque ele é tímido, gosta de brincar, mas às vezes tu pergunta uma coisa e ele fica meio encabulado. Então, o pai dele, fala “olha ali, ela está te olhando” “dá um tchau para ela” (Maria Eduarda, 21, voluntária).

Conversando sobre o comportamento de Henrique em casa após a participação nas vivências, o pai responde:

Ele sempre fica perguntando quando é, que horas é para vir. Ele gosta muito daqui. Melhorou bastante o interesse pelas coisas, principalmente coisas aquáticas, piscina, peixes e ele tem também a mania de ficar assistindo vídeos de tsunamis. Ele coloca no *Youtube* catástrofes e tsunamis, essas coisas (Fernando, 50, pai de Henrique).

O interesse de Henrique por ‘coisas de água’ mostra como sua participação nas vivências o afeta para além dos momentos de presença na piscina (Figura 5). Mostra também a capacidade de transposição de conceitos, uma vez que o interesse se sobressai aos limites de uma piscina, mas vai para o mar, os peixes, e as reações da natureza.

Figura 5 - Henrique adora mergulhar.



Fonte: autoria própria (2017).

Daniel, que pode ser visto na figura 6, tem 4 anos e há um ano e meio recebeu o diagnóstico de TEA. Ele tem acompanhamento constante de psicóloga, terapeuta ocupacional e neurologista, também o cuidado da escola formal (Entrevista com pai José, 50, e mãe Maria, 42, 2017). Ao longo das observações, foi a criança que apresentou menor variação de comportamento, apesar de sua frequência constante. Uma possível explicação está associada à forte ligação do menino com os pais, sempre presentes na vivência. Diferentemente de Alice, nunca foi solicitado aos pais um momento de acompanhamento apenas pelos voluntários. Sobre seus primeiros dias, as voluntárias contaram:

Eu lembro o primeiro dia que ele chegou. Sempre quietinho. Até hoje não teve essa mudança na personalidade dele. Ele é muito tímido mas eu conversei com ele bastante. Ele estava com um brinquedinho, e eu perguntei “O que é isso que tu trouxe?” Ele gosta, eu sinto. “Tu vai entrar na piscina com ele?” E ele respondia. O pai dele também, entra bastante com ele. Por ele ser desse jeito eu acho. Ele não te responde tanto, é mais na dele, mas se tu incentivar, como “vamos fazer tal coisa”. Ele concorda. A última vez que fiquei com ele, ele subiu na prancha. É aos poucos, é um processo muito demorado, às vezes, mas sempre

dá certo. Vai melhorando (Maria Eduarda, 21, voluntária).

O Daniel para mim sempre se mostrou mais quieto, no cantinho dele, mas talvez seja porque ele está sempre com a mãe e o pai. A gente não teve uma interação tão grande. Talvez o Daniel seja um caso tipo a Alice que a gente vai ter que ir conquistando de pouquinho em pouquinho para ele ir se soltando. Uma vez que fiquei com ele foi na prancha e ele fica focado na coisinha que ele está fazendo. Ele é mais fechado, digamos assim, não consegui conversar com o Daniel (Bia, 19, voluntária).

Apesar do comportamento introvertido de Daniel durante as vivências, os pais relataram que, em casa, ele tem um comportamento bastante diferente: é muito carinhoso e agitado. “Se a gente deixar só o fluir dele, ele quer estar todo o tempo correndo, lutando, pulando, subindo” (Maria, 42, mãe do Daniel). Sobre a participação dele, o pai, José, comentou:

Da piscina ele gosta, porque ele gosta da água, então foi fácil para chegar com ele na água. Agora a interação é mais difícil, porque ele se isola um pouquinho mais. Se estiver comigo, ele só quer ficar comigo, ele pouco vai com os alunos que estão lá monitorando. Lá ele gosta de um brinquedo específico: um halter que ele gosta de jogar água na cabeça, é o que ele mais se adapta. Também do caiaque que a gente tenta levar ele (José, 50, pai do Daniel).

O pai, José, trabalha como marítimo, passa um mês embarcado e um mês em casa. Esta inconstância da presença do pai em casa pode justificar o super apego do Daniel, sempre muito agarrado ao pai quando este é quem o acompanha na vivência. Quanto às interações, Daniel, no período de realização da pesquisa, nunca demonstrou iniciativa de interesse por interação com ninguém, além dos pais. Quando voluntários se aproximavam ele permitia, não chorava, não evita, algumas vezes ia sem os pais no caiaque ou na prancha, mas mantinha-se quieto, atento ao halter que sempre carrega e ao que se passa a sua volta.

Daniel brinca com seu pai em cima da prancha de *stand up paddle*. O menino busca se mover e ir para a ponta da prancha, mas o pai em alerta '*cuidado, cuidado*'. Na sequência chegou Giovani, voluntário, e começou a movimentar a prancha com o menino em cima. Foi movimentando cada vez mais, às vezes levantava e abaixava rápido. Criou um contexto divertido de instabilidade, e Daniel mostrava-se empolgado e sorridente (Diário de campo, 2017).

Sobre as mudanças do menino ao longo da participação na vivência os pais disseram não poder dar uma resposta específica, pois no decorrer do ano de 2017 ele passou a receber diversos estímulos e apresentou muitas mudanças no comportamento.

Houve uma mudança nele, mas a gente não sabe especificar se foi muito em face de uma coisa ou de outra. Eu acho que todos os profissionais atuaram de forma que ele mudasse. Ele mudou bastante e não se foi a piscina, ou a terapia ocupacional. Não pode ser atribuída a uma coisa, foi uma serie de representações que fizeram com que ele mudasse. Não sei o grau de influência de um ou de outro (José, 50, pai de Daniel).

A fala do pai, José, 50, leva-nos a acreditar que, apesar de a família não atribuir as mudanças de comportamento da criança a sua participação nas vivências, mas ao todo do processo terapêutico pelo qual o menino dispõe, ocorreram importantes mudanças como apresentou a mãe, Maria, 42. Segundo ela, “Daniel era uma criança que procurava sempre estar isolado, ele não falava, não procurava interagir (...) hoje ele participa de apresentação na escola. Até canta em inglês (...)”. Identificar essas mudanças é fundamental, não apenas no desenvolvimento da criança, mas, também, implica na percepção dos pais para poderem passar a confiar nas capacidades de seu filho. O fato de eles participarem ativamente com Daniel de todo o processo, brincando e mergulhando junto, leva essas mudanças para o ambiente de casa, no trato cotidiano com a criança.

Figura 6 - Daniel com seus brinquedos preferidos.



Fonte: autoria própria (2017).

Identificadas tanto pelos pais, quanto pelos voluntários e profissionais, de modo geral, as transformações ocorridas no comportamento das crianças investigadas, vão desde uma maior abertura a aproximação de outros, passando pela motivação para envolver-se e criar brincadeiras, o despertar do interesse em assuntos novos, a confiança de circular no lado fundo da piscina, chegando a procura pela interação. Estas são situações complementares e se traduzem na construção subjetiva da autonomia conquistada por cada criança, a sua forma.

Andrea, 49, apresenta uma percepção importante e interessante acerca da construção da autonomia, no caso da criança.

O desenvolvimento motor vai melhorando cada vez mais: equilíbrio, autoestima corporal, o corpo começa a ter uma presença diferente do que era. É ser mais autônomo, e isso traz autoestima. Quando você tem autonomia, não depende do outro, você tem mais força (Andrea, 49, educadora).

Quando Andrea, 49, fala de um ‘corpo apresentando uma presença diferente do que era’, seja ela [a presença] fruto de um desenvolvimento motor e social, esta *presença* traz consigo a

representação de um corpo que se percebe no e para mundo, ao interagir e atar-se com ele [o mundo]. É a concretização do ser-no-mundo (MERLEAU-PONTY, 1999). Entretanto, a ideia, derivada do sinônimo independência, de que autonomia é ‘não depender do outro’ dá vazão a uma ponderação, pois, se, por um lado, o conceito autonomia remete à tomada decisão e realização de desejos por conta própria, por outro, só pode ser construído - nesse termo *construir* do latim *construere*, formado por COM, “junto”, mais STRUER, “empilhar, erigir, construir, amontar” - a partir de uma convivência com o outro. A autonomia é construída a partir de uma relação com o outro. Ela não é estática. Transparece um movimento, que se pode dizer circular ou mesmo dialético do eu com outro, aprendido durante a interação social.

Seria interessante recorrer ao filósofo Castoriadis (1991), que dedicou parte de sua obra ao estudo da autonomia por um viés político e psicanalítico. Este autor entende que o processo de formação do ser, constituído por um projeto político e educacional, tem por fim a conquista da autonomia “com o cuidado de lembrar, não poder jamais limitar-se a projeto individual, mas envolver também a dimensão coletiva” (VALLE, 2008, p. 497), reforçando a compreensão de uma autonomia construída ao longo das brincadeiras em conjunto; do convívio com outras crianças, jovens e adultos com diferentes interesses, proposições e limitações; do exercício da alteridade e das habilidades sociais, da experimentação da liberdade de escolha, enfim, ao longo das aprendizagens durante a vivência. Trata-se, conforme apontam Maturana e Verden- Zölller (2011, p. 222), de uma autonomia individual, vinda do autoconhecimento e da confiança de ser e mover-se no mundo, amparada pelo sentimento de pertencimento. Mas, tudo isso é conquistado por meio convívio coletivo, da partilha e do “reconhecimento do outro como legítimo outro em coexistência conosco”, ou seja, no amor ou no modo-de-ser cuidado.

5. Considerações Finais

Para construção desse trabalho procurou-se analisar o papel das vivências lúdicas no meio líquido do Projeto Autonomia para a interação social das crianças com TEA, partindo de uma teoria sociointeracionista clássica, remetendo-se a Vygostky como principal expoente. No entanto, a imersão na pesquisa de campo levou ao estudo do objeto de forma ampla, e, assim, a necessidade de compreender - antes de partir para as interações propriamente ditas - a especificidade da metodologia utilizada pela ONG durante as vivências.

O Aqua Atividades apresenta uma metodologia diferenciada ao lidar com crianças com deficiências, incluindo o TEA. A supramencionada “metodologia das relações” (Michelle, 39, em entrevista), por sua vez, traz uma visão mais ampla situada na linha do método em que se sustenta a vivência. Nela, as relações interpessoais têm um lugar de destaque, em que se acredita que, quando se é afetado por algo externo (no caso, as relações), algo interno muda.

Apesar de não haver uma sistematização explícita de atividades a serem seguidas, há uma série de estratégias utilizadas pelos voluntários, que giram em torno da “metodologia das relações”, e é base para o desenrolar das outras estratégias parte da intervenção, a construção do brincar espontâneo. É certo que, apesar das orientações das profissionais, os voluntários possuem certa flexibilidade ao lidar com as crianças, no entanto, sobressaíram em comum cinco estratégias, vale destacar, interdependentes.

Os gestos de cuidado (1) como atenção, presença, demonstração de interesse e afeto sinceros, bem como cuidados com a segurança física são a base fundamental para o desenrolar das outras duas estratégias. Considerar a singularidade de cada criança (2), tratando cada uma como um ser único em suas características de personalidade e/ou limitações físicas; ao passo que o acolhimento (3) é focado em tratar a todos como crianças, sem distinção de idade, aparência

ou deficiência, em aceitação das diferenças. Assim, a construção das relações é horizontal. Todos os envolvidos têm direito a escolhas e manifestações de desejos e interesses.

É dada às crianças a liberdade de escolherem (4), da hora que entram na piscina até o momento que saem, o que querem fazer ou brincar. O papel de mediadores dos voluntários se destaca ao oferecerem limites e estímulos no contexto do brincar e do lúdico, bem como incitarem as conexões ou interações entre crianças e entre crianças e outros voluntários, ou seja, ao brincar junto há a mediação (5).

A interpretação dos dados resultantes do capítulo Estratégias, construído a partir de um olhar sobre o fenômeno como ele se apresenta em si e em suas relações com o meio, forneceu elementos para refletir de que forma a ação dos voluntários contribuiu nos processos de autoconhecimento, afetivo e corporal, culminando na conquista da autonomia. Ao encontro dos resultados de Saura (2013), conclui-se que é na liberdade de fluir, sob uma liberdade mediada, que as crianças poderão preencher as lacunas de suas limitações, e superá-las.

Como um processo muito subjetivo que ocorre de dentro para fora, tanto na criança, quanto nos voluntários, compreender as manifestações de interação social - como mencionado anteriormente, sua principal dificuldade conforme as características do TEA - é o modo de entender como as vivências afetam as crianças com TEA. O capítulo Aprendizagens, sustentado na teoria sociointeracionista de Vygostky (1991), voltou atenção para as minúcias dessas interações e a alcance delas no comportamento das crianças, ao situar as mudanças, com ganhos em sociabilidade apresentadas pelas crianças.

Como interação social foram consideradas, em vista da conceituação de Vygostky (1991), aquelas ações em que as crianças permitiram (agindo em reciprocidade) ou buscaram contato e/ou atenção de outros participantes da vivência. Ressalta-se que estas foram possíveis, pois havia compreensão

mútua da linguagem verbal ou gestual. Dentre as interações passivas estão: olhar nos olhos, permitir o toque e/ou abraço, e responder a sorrisos. As interações ativas, por sua vez, ocorreram mediante o brincar como elemento condutor, destacando-se a partilha de um mesmo brinquedo - frequentemente as pranchas e os caiaques; a participação na mesma brincadeira como jogo com bolas, ou o brincar de pegar (com e sem faz-de-conta); sendo o ápice a procura pelo outro para brincar junto, uma vez que este é um comportamento vindo de alguém com TEA, conforme a literatura (LABOYEUR,1995; SURIAN, 2010), considerado raro.

Assim, entende-se que a presença de voluntários e outras crianças com outras deficiências que não afetam o âmbito da comunicação atuaram como facilitadores, dada a importância da presença do outro para haver a interação social. Em uma avaliação geral nas mudanças apresentadas pelas crianças ao longo de sua participação nas vivências assegura-se que, embora não seja possível mensurar subjetividades, também é inegável que houve mudanças positivas no que se refere à sociabilidade, bem como à autonomia demonstrada durante as brincadeiras.

Diante da verificação de desenvolvimento social e afetivo das crianças, conclui-se que o fator vivência, considerando, sobretudo, as características da metodologia adotada pela ONG, conduzem a um olhar diferenciando as limitações das crianças com TEA e suas potencialidades. Embora, em pesquisas nas bases de dados Scielo e Pubmed não tenham sido encontrados estudos que entrelaçassem o brincar espontâneo, como pano de fundo para a interação social no contexto de crianças com TEA, ainda assim, os achados, principalmente ligados ao desenvolvimento social, às habilidades e às competências alcançaram resultados semelhantes a outros estudos (CHICON et al. 2013; CAMARGO; BOSA, 2009; PAN, 2011) que tinham a participação de professores, mediadores e profissionais capacitados com habilitações

específicas para guiar intervenções com atividades sistematizadas.

Ainda no que diz respeito aos aspectos da comunicação e da interação social, desde o levantamento do referencial teórico, ficou claro que, não obstante as limitações, conforme as individualidades de cada caso, em situações de diagnóstico para TEA leve a moderado há, sim, capacidade de adquirir e progredir em competências sociais indo ao encontro dos resultados deste estudo. Contudo, apesar de parecer algo claro e consolidado na literatura acadêmica-científica, a maioria dos estudos ainda se utiliza do argumento “avanços e/ou melhorias” na sociabilidade encontrados a partir de determinada intervenção.

Por fim, suscita-se será que este não é o momento de pensarmos o que, de fato, há em comum em todos os modelos de intervenção que são capazes de conquistar tais resultados? Será que há influência do meio onde ocorre a intervenção (meio líquido ou terrestre)? Será o tipo de intervenção individualizada ou em grupo? Atividades físicas, jogos ou danças? Ou, talvez, o protocolo de intervenção devidamente sistematizado? A par de todas as possibilidades, há em comum a presença do contato humano, a presença de um outro atento e paciente para relacionar-se. Há um conviver, como explicaria Maturana (2011), marcado pela aceitação de si e do outro como legítimos.

Dentre estes novos questionamentos suscitados nesta pesquisa, também destacamos este de Maturana (2011, p.32), do qual nos apropriamos para nossos achados: se “para entender o que acontece numa conversação, é preciso atenção ao entrelaçamento do emocionar e do linguagemar nela implicado”, quais modos de convivência afetam as interações? As crianças aqui investigadas, bem como seus pais e os profissionais atuantes no contexto de estudo, deram pistas preciosas, capazes de auxiliar na busca de novas respostas, mas, principalmente, de novas perguntas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 4^a Ed. Washington, DC: American Psychiatric Association Press, 2002.

ARAÚJO, A. C.; NETO, F. L. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, São Paulo, v. 1, p. 67-82, 2014.

ARAÚJO, C. A. S.. Winnicott e a etiologia do autismo: considerações acerca da condição emocional da mãe. **Estilos da Clínica** (USP. Impresso), São Paulo, v. VIII, n.14, p. 146-163, 2003.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Maria da Gama Kury. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 1997.

BACHELARD, G. **A água e os sonhos**: Ensaio sobre a imaginação da matéria. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martin Fontes, 1989.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.1, p.107-120, 2013.

BATAGLION, G. A.; MARINHO, A.; ZUCHETTO, A. T.; FOLLE, A.; CAMPBELL, C. S. G. Atividades lúdicas no atendimento multi e interdisciplinar para crianças com deficiência. **Pensar a Prática** (Online), Goiânia, v. 20, p. 125-139, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELO, F.; SCODELER, K. A importância do brincar em Winnicott e Schiller. **Tempo psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 45, p. 91-109, 2013

BENITES, L. C; NASCIMENTO, J. V.; MILISTED, M.; FARIAS, G.O. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em

Educação Física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n 1, p 35-50, 2016.

BLANC, R.; ADRIEN, J. L.; ROUX, S.; BARTHÉLÉMY C. Dysregulation of pretend play and communication development in children with autism. **Autism**, Tours, v.9, p. 229-245, 2005.

BRENTANI, H.; PAULA, C.; BORDINI, D.; ROLIM, D.; SATO, F.; PORTOLESE, J.; PACÍFICO, M.; MCCRACKEN, J. Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 35, p.62-72, 2013.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. In: KISHIMOTO, T. M. (ORG.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira. p. 19 – 32, 1998.

BOATO, E. M.; SAMPAIO, T. M. V.; CAMPOS, M. C.; DINIZ, S. V.; ALBUQUERQUE, A.P Expressão corporal/dança para autistas: Um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia v. 17, n. 1, p. 50-66, 2014.

BOFF, L. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, 2005.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Revista Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p.65-74, jan./abril, 2009.

CAMPÁRIO, I.; PINTO, J. Devastação e autismo. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, v.36, p.93-102, dez., 2011.

CHICON, J.F.; SÁ, M.G.C.S.; FONTES, A.S. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para inclusão. **Movimento**, Porto Alegre, v 4, p. 355-361, 2013.

CHU, C; PAN, C. The effect of peer- and sibling-assisted aquatic program on interaction behaviors and aquatic skills of children with autism spectrum disorders and their peers/siblings. **Research in Autism Spectrum Disorders**, Taiwan, v. 6, n. 03, p. 1211-1223, 2012.

COSTA, V. E. S. M.; MEDEIROS, M. O tempo vivido na perspectiva fenomenológica de Eugène Minkowski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 375-383, abr./jun. 2009.

FALKENBACH, A. P.; DIESEL, D.; OLIVEIRA, L. C. de. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, jan. 2010.

FIAES, C. S.; BICHARA, I. D. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 231-238, 2009.

PINHEIRO FILHO, F. A. Tempo de sociologia e sociologia do tempo entre os durkheimianos. **Teoria e Pesquisa**, São Carlos, v. 46, p. 139-159, 2005.

FRANCES, A. Opening Pandoras Box: The 19 Worst Suggestions For DSM5. **Review Psychiatric Times**, North Carolina, v. 1, n. 1, feb., 2010.

FRANCES, A. **Voltando ao Normal**: Como o excesso de diagnósticos e medicalização da vida estão acabando com nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle. Tradução CORRÊA, H. M – Rio de Janeiro: Versal Editores, 2017. Edição Kindle.

GARCIA, M. K; JOARES, E. C; SILVA, M. A; BISSOLOTI, R. R; OLIVEIRA, S; BATTISTELLA, L. R. Conceito Halliwick inclusão e participação através das atividades aquáticas funcionais. **Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 19, n. 03, p. 142-150, 2012

GUEDES, N. P. da S.; TADA, I.N.C. A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 31 n. 3, p. 303-309, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUPTA, A. R.; STATE, M. W. Autismo: genética. **Revista Brasileira Psiquiatria**, São Paulo, vol.28, May, 2006.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 3.ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil. **Espacios en Blanco**. Buenos Aires, v. 24, p. 81-106, 2014.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LABOYER, M. **Autismo infantil**: fatos e modelos. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

LÔ, E.N.; GOERL, D.B. Representação Emocional de Crianças Autistas Frente a um Programa de Intervenção Motora Aquática. **Revista da Graduação**. Porto Alegre, v.3, n.2, 2010.

LAWSON, M.; FOSTAR, L. Sensory patterns, obesity, and physical activity participation of children with autism spectrum disorder. **American Journal of Occupational Therapy**, Kansas (EUA), 2016.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS (DSM-V). 5ª ed. **Revista Associação americana de psiquiatria**, Porto Alegre: Artmed, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**, 5ª ed. São Paulo, editora Atlas, 2003.

MAROCCO, V. **Educação física e biologia do conhecer entrelaçamentos possíveis para a reinterpretação do autismo**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física) – Curso de pós-graduação em Educação Física, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2010.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 25-34, 2013.

MATURNA, H.; VARELA, F. A **Árvore do Conhecimento**. Ed. Psy II, Campinas, 1995.

MATURANA, H. e VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar – fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena Editora, 2011.

MECCA, T.; BRAVO, R.; VELLOSO, R.; SCHWARTZMAN, J.; BRUNONI, D.; TEIXEIRA, M. Rastreamento de sinais e sintomas de transtornos do espectro do autismo em irmãos. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v.33, p. 116-120, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2º ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGLIAVACCA, E. M. Breve reflexão sobre o setting. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 58, p. 219-226, 2008.

MINAYO, S. M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORTIMER, R., PRIVOPOULOS, M., KUMAR, S. The effectiveness of hydrotherapy in the treatment of social and behavioral aspects of children with autism spectrum disorders: a systematic review. **Journal of Multidisciplinary Healthcare**. p. 93-104, 2017.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física: Do Corpoobjeto ao Corposujeito**. 3ª ed. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde. São Paulo: Edusp, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. CIF: Classificação Internacional de Incapacidade, Funcionalidade e Saúde. São Paulo: Edusp, 2003.

ORRÚ, S. E. **Autismo, Linguagem e Educação: Interação Social no Cotidiano Escolar**. 3º ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.

PAN, C. Y. The efficacy of an aquatic program on physical fitness and aquatic skills in children with and without autism spectrum disorders. **Research In Autism Spectrum Disorders**. Taiwan, v. 5, p.657-665, 2011.

PRUPAS, A.; HARVEY, W. J.; BENJAMIN, J. E. Intervention Aquatics A Program for Children with Autism and their Families. **Journal Of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 77, n. 2, p.46-51, fev. 2006.

REIS, A. C. dos. A subjetividade como corporeidade: o corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty. **Revista Vivência**. Natal, v. 37, p. 37-48, 2011.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo: 2012.

SÁ, M. G. C. S.; SIQUARA, Z. O.; CHICON, J. F. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Revista brasileira de ciência do esporte**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 355-361, 2015.

SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do lúdico a opressão do rendimento**. 3.ed. Porto Alegre: EST Edições, 2001.

SANTIN, S. Reconstruindo um mundo lúdico. **Kinesis**. Santa Maria, v. 4, jul/dez, 1988.

SASSAKI, R. K. **Inclusão/Construindo uma sociedade para todos**. 7.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira**

de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-175, 2013.

SCHMITT, B. D. et al. Interações sociais de crianças com deficiência: peculiaridades do método Halliwick. **Kinesis**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 55-70, 2015.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org.) **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, A. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

SURIAN, L. **Autismo**: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

VALLE, L. Castoriadis: uma filosofia para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 493-513, maio/ago. 2008

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICES
APÊNDICE A - MATRIZ DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

Objetivo específico	Itens para observação	Anotações da pesquisadora
<p>Descrever como ocorre o envolvimento das crianças com TEA nas vivências no meio líquido;</p>	<p>A quem procura Quais brinquedos Preferências Gestos e/ou ações</p>	
<p>Analisar como as crianças com TEA se relacionam com os objetos, com o espaço aquático e com os demais participantes durante as vivências no meio líquido;</p>	<p>Falar com outras crianças/familiar/voluntário Brincar junto Dividir a mesma prancha e/ou caiaque Sorrir para outra criança/ familiar/voluntário Gestos e/ou ação direcionadas para outrem</p>	
<p>Identificar de que forma a ludicidade é inserida no processo de interação social das crianças com TEA durante as vivências no meio líquido</p>	<p>Brincadeiras (tipos) Brinquedos Formas de tratamento Há estímulo? (se sim, de que tipo?)</p>	

<p>Verificar as estratégias utilizadas pelos profissionais e voluntários envolvidos para o processo de socialização com TEA</p>	<p>Ficar perto Conversar Mostrar brinquedos Brincar sozinho perto Outras</p>	
<p>Analisar a participação dos familiares durante as vivências no meio líquido;</p>	<p>Entra na piscina (frequência) Brinca com a criança Interage com outros familiares e/ou voluntários Interage com outras crianças</p>	
<p>Investigar as ressonâncias das vivências no meio líquido nos aspectos da sociabilidade das crianças com TEA para além do Projeto Autonomia.</p>		

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SUPERVISORA)

Questões de identificação

Nome:

Idade:

Profissão:

Questões de conteúdo

1) Como surgiu o Aqua Atividades? (Desde quando? Para quem? Onde?)

2) Como funciona o Aqua Atividades? (Planejamento? Quem são os profissionais/voluntários envolvidos? Materiais? Parceria com o CEFID?)

3) Por que a escolha do meio líquido para trabalhar com as crianças com TEA?

4) Quem são as crianças que frequentam? (Como elas vêm até ele? Como elas conheceram o projeto?)

5) Tem algum critério para incluir ou não a criança?

6) Quais as estratégias utilizadas para estimular o envolvimento das crianças com TEA nas atividades do Aqua Atividades?

7) Como você percebe a inserção dos elementos lúdicos na vivência no Aqua Atividades?

8) Como você percebe a interação social das crianças durante a vivência no Aqua Atividades?

9) O que você acha que mais atrai as crianças com TEA na vivência do Aqua Atividades?

10) Você percebe se a participação nas vivências do Aqua Atividades afeta para além do momento da vivência as crianças com TEA?

11) Como você percebe o desenvolvimento (físico, emocional, social) das crianças com TEA que participam do Aqua Atividades?

12) Pode falar um pouco a trajetória de cada criança (Henrique, Alice, Júlio, Daniel e Theo)?

13) O que é mais importante no Aqua Atividades para as crianças? E Porque?

14) Como você percebe o envolvimento da família com o Aqua Atividades?

15) Como você percebe o envolvimento dos voluntários com o Aqua Atividades?

16) Quais benefícios você acredita que o Aqua Atividades traz para as crianças com TEA e seus familiares?

17) O que você mais gosta no Aqua Atividades?

18) O que você mudaria no Aqua Atividades? Por quê?

19) Quais os desafios enfrentados para manter esse projeto em andamento?

20) Tem alguma experiência/história marcante que aconteceu no Aqua Atividades que você gostaria de compartilhar?

21) Você gostaria de complementar com alguma informação?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (COORDENADORA)

Questões de identificação

Nome: _____ Idade: _____ Profissão: _____
Tempo que atua no Aqua Atividades: _____

Questões de conteúdo

- 1) Qual a sua trajetória com crianças TEA?
- 2) Qual a sua trajetória no Aqua Atividades?
- 3) Como funciona o Aqua Atividades? (Planejamento? Profissionais/voluntários envolvidos? Materiais? Parceria com o CEFID?)
- 4) Quem são as crianças que frequentam?
- 5) Como elas vêm até ele? Como elas conheceram o projeto?
- 6) Tem algum critério para incluir ao não a criança?
- 7) Por que a escolha do meio líquido para trabalhar com as crianças com TEA?
- 8) Como você percebe a inserção dos elementos lúdicos na vivência no Aqua Atividades?
- 9) Quais são estratégias utilizadas para estimular a participação das crianças com TEA nas atividades do Aqua Atividades?
- 10) O que você acha que mais atrai as crianças com TEA na vivência do Aqua Atividades?
- 11) Como você percebe a interação social das crianças durante a vivência no Aqua Atividades?
- 12) Como você que a participação nas vivências do Aqua Atividades afeta para além do momento da vivência as crianças com TEA?
- 13) Como você percebe o desenvolvimento (físico, emocional, social) das crianças com TEA que participam do Aqua Atividades?
- 14) Pode falar um pouco a trajetória de cada criança (Henrique, Alice, Júlio, Daniel e Theo)?
- 15) Como você percebe o envolvimento dos voluntários com o Aqua Atividades?

16) Como você percebe o envolvimento dos familiares com o Aqua Atividades?

17) Quais benefícios você acredita que o Aqua Atividades traz para as crianças com TEA e seus familiares?

18) O que você mais gosta no Aqua Atividades? Por que?

19) O que você mudaria no Aqua Atividades? Por quê?

20) Quais os desafios enfrentados para manter esse projeto em andamento?

21) Tem alguma experiência/história que aconteceu no Aqua Atividades que você gostaria de compartilhar?

22) Você gostaria de complementar com alguma informação?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (VOLUNTÁRIOS)

Questões de identificação

Nome:

Nome fictício:

Idade:

Curso:

Você pode falar um pouco sobre sua trajetória pessoal e profissional (incluindo sua participação no Aqua atividades):

Questões de conteúdo

- 1) Como se deu a sua aproximação com Aqua Atividades?
- 2) Você teve outras experiências com crianças com TEA? (Onde? Por quanto tempo?)
- 3) Como você descreveria o Aqua Atividades? (Quais elementos compõem a vivência?)
- 4) O que você acha que mais atrai as crianças com TEA na vivência do Aqua Atividades?
- 5) Como você a inserção da ludicidade (brincadeiras, dinâmicas, imaginação) contribui para o desenvolvimento das crianças participantes da vivência no Aqua Atividades?
- 6) Quais são as estratégias utilizadas para estimular o envolvimento das crianças com TEA nas vivências do Aqua Atividades?
- 7) Como você percebe a interação social das crianças durante a vivência no Aqua Atividades?
- 8) O que você acredita que favorece a interação social das crianças durante a vivência no Aqua Atividades?
- 9) Pode falar um pouco sobre a trajetória de cada criança (Henrique, Alice, Júlio, Daniel e Theo)?
- 10) Como você percebe o envolvimento da família com as crianças durante as vivências do Aqua Atividades?
- 11) O que você mais gosta do Aqua Atividades?
- 12) Você mudaria algo no Aqua Atividades?
- 13) Quais os desafios em ser voluntário no Aqua Atividades?

14) O que na sua participação como voluntário no Aqua Atividades agrega na formação da criança?

15) O que na sua participação como voluntário no Aqua Atividades agrega na sua formação profissional?

16) Tem alguma experiência/história que aconteceu no Aqua Atividades que gostaria de compartilhar?

17) Gostaria de complementar com alguma informação?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (FAMILIARES)

Questões de identificação

Nome: _____ Nome fictício: _____ Idade: _____
Parentesco com a criança: _____ Idade da criança: _____
Profissão: _____
Como conheceu a ONG?
Quais atividades você frequenta da ONG?

Questões de conteúdo

- 1) Pode contar um pouco a trajetória da criança, diagnóstico, projetos/atividades, escolas, relações familiares, e sociais, escola...o que a criança mais gosta de fazer, com quem mais se relaciona...
- 2) O que te fez levar seu filho para participar do Aqua Atividades?
- 3) O que faz seu filho permanecer no Aqua Atividades?
- 4) Seu filho havia participado de alguma atividade no meio líquido antes? Qual? (mar, lagoa, piscina)
- 5) E sem ser meio líquido, quais projetos/atividades participa e ou participou? Como foi? Percebe alguma diferença entre os projetos?
- 6) Como foi a adaptação do seu familiar as vivências do Aqua Atividades?
- 7) Como você percebe a participação do seu familiar no Aqua Atividades? (meio líquido, interação, relacionamentos, confiança, contato, desenvolvimento motor, cognitivo)
- 8) Você percebeu alguma mudança no comportamento do seu familiar após o início da participação no Aqua Atividades?
- 9) (Se sim para 7) Isso também aconteceu em relação a outros projetos/atividades que ele participa/participou?
- 10) Você percebeu alguma mudança na sua relação com o seu familiar após a participação no Aqua Atividades?
- 11) Como é a relação do fulano com outras pessoas? Você percebeu alguma mudança na relação dele com outras pessoas após a participação no Aqua Atividades?
- 12) O que você considera mais importante no Aqua Atividades?

- 13) O que poderia ser melhorado no projeto visando às crianças participantes?
- 14) Seu filho fez alguma amizade no Aqua Atividades? (Se sim, há algum contato fora das atividades do projeto?)
- 15) Você fez alguma amizade no Aqua Atividades? ? (Se sim, há algum contato fora das atividades do projeto?)
- 16) Como você se sente na piscina com seu familiar?
- 17) Você gostaria de complementar com alguma informação?

APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “A Interação Social de Crianças com Transtorno do Espectro Autista em Atividades Aquáticas”, que fará uma entrevista, tendo como objetivo geral é analisar o papel das vivências lúdicas no meio líquido do Projeto Autonomia para a interação social das crianças com Transtorno do Espectro Autista, Descrevendo como ocorre o envolvimento das crianças com TEA nas vivências do no meio líquido; analisando como as crianças com TEA se relacionam com os objetos, com o espaço aquático e com os demais participantes durante as vivências no meio líquido; identificando de que forma a ludicidade é inserida no processo de interação social das crianças com TEA durante as vivências no meio líquido; verificando as estratégias utilizadas pelos profissionais e voluntários envolvidos para o processo de socialização das crianças com TEA; analisando a participação dos familiares durante as vivências no meio líquido; investigando as ressonâncias das vivências no meio líquido nos aspectos da sociabilidade das crianças com TEA para além do Projeto Autonomia.

A coleta será realizada por meio de entrevista semiestruturada, que será previamente marcada em uma data e horário, conforme sua disponibilidade, para registro da entrevista será utilizado um gravador de voz. Estas serão realizadas no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte

(CEFID/UEDESC). Ressaltamos que não é obrigatório responder a todas as perguntas.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por não envolver medidas invasivas, porém por se tratar de observações e entrevistas podem haver constrangimentos onde haja riscos de saúde ou morais.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um nome fictício.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão contribuir para que o estudo seja realizado e gere conhecimentos que possam retornar para o grupo e agregar valor teórico e empírico a atividade, bem como construir subsídios para outras ações similares possam ser desenvolvidas.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores Kamila Gomes, mestranda, Miraira Manfroi, doutoranda, e a Profa. Dra. Alcyane Marinho, orientadora.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome. Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO:

NÚMERO DO TELEFONE: _____

ENDEREÇO: _____

ASSINATURA DO PESQUISADOR: _____

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos –
CEPSH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -
88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail:
cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II –
Brasília – DF- CEP: 70750-521

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____ Local:

_____ Data: ____/____/____

APÊNDICE G - CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS,
VÍDEOS E GRAVAÇÕES (Maiores de 18 anos)



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E
GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “A Interação Social De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista Em Atividades Aquáticas” e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, ____ de _____ de _____
Local e Data

Nome do Sujeito Pesquisado

Assinatura do Sujeito Pesquisado

APÊNDICE H - CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS,
VÍDEOS E GRAVAÇÕES (Menores de 18 anos)



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

**CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E
GRAVAÇÕES**

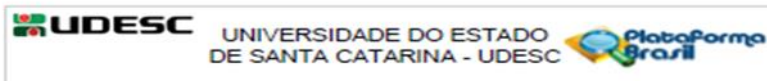
Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de meu filho/dependente para fins da pesquisa científica intitulada “A Interação Social De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista Em Vivências Aquáticas”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas ao meu filho/dependente possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, o meu filho/dependente não devem ser identificado por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso, e que as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e guarda do grupo de pesquisadores do estudo.

Nome do Responsável pelo Sujeito Pesquisado	Assinatura do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

_____, ____ de _____ de _____

Local e Data

ANEXO

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE
ÉTICA PESQUISA COM SERES HUMANO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O BRINCAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Pesquisador: Aicyane Marinho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61341316.3.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.814.571

Apresentação do Projeto:

Pesquisa vinculada ao CEFID/UDESC em nível de doutorado. Pesquisadores: Dra. Aicyane Marinho e Glândira Anceski Bataglion.

No projeto básico o campo desenho encontra-se assim apresentado: "Trata-se de uma pesquisa de campo, no contexto de programas lazer, de esporte e/ou de saúde de Florianópolis e de Imbituba (SC) que desenvolvem atividades relacionadas ao brincar para crianças com TEA. Os participantes serão os profissionais que desenvolvem as atividades, relacionadas ao brincar, para as crianças com TEA nos programas selecionados, conforme critérios de inclusão e exclusão previstos, bem como as crianças que participam das atividades e seus familiares. Será utilizada uma matriz analítica do brincar das crianças com TEA, com vistas a analisar: as formas e as preferências do/ho brincar das crianças com TEA; os modos como elas se relacionam, com os contextos, com os brinquedos e com as brincadeiras; e, as estratégias, que são e que podem vir a ser utilizadas, para estimular o brincar destas crianças. Também será utilizada como instrumento para a coleta de dados uma matriz de análise do brincar das crianças com TEA, com o intuito de investigar a percepção dos familiares sobre o brincar de seus filhos, no contexto familiar e em ambientes sociais. Para registro das informações será utilizado diário de campo e câmera filmadora. Inicialmente será realizado um mapeamento para identificar o contexto específico da

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3064-8084 Fax: (48)3064-8084 E-mail: cep@udesc@gmail.com