



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

IZAIONARA COSMEA JADJESKY

**APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM
DIAGNÓSTICO DE AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA

2020



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

IZAIONARA COSMEA JADJESKY

**APRENDIZADO E O DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM
DIAGNÓSTICO DE AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação na linha de pesquisa Educação Especial e processos inclusivos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira

VITÓRIA

2020

IZAIONARA COSMEA JADJESKY

**O APRENDIZADO E O DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM
DIAGNÓSTICO DE AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação na linha de pesquisa Educação Especial e processos inclusivos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Sônia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^o Dr.^o José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Dilza Côco
Instituto Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Angela Maria Caulyt Santos da Silva
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

Eu dedico este trabalho aos meus amores, Izabella e Elisa. Obrigada por compartilharem comigo esta trajetória, compreendendo minhas ausências, respeitando meu silêncio e vibrando com as minhas conquistas. Minhas filhas, esse sonho é para vocês.

AGRADECIMENTOS

"A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar" (Eduardo Galeano, 2017).

Inicialmente, agradeço a Deus, fonte inesgotável de inspiração, coragem e fé.

Às crianças com autismo ou não, que foram/são a razão maior do meu trabalho. Que possamos construir uma escola na perspectiva inclusiva de qualidade para todas as crianças.

À professora Ivone Martins de Oliveira por ter me aceitado como orientanda, por toda contribuição que investiu nesse momento tão desafiador da minha vida. Agradeço imensamente, você é maravilhosa!

Agradeço aos professores José Francisco Chicon, Sônia Lopes Victor, Angela Maria Caulyt Santos Silva, pelas ricas contribuições no momento de banca de qualificação, pelas importantes sugestões e dicas de leitura, pela delicadeza em realizar leituras críticas e sensíveis durante o percurso deste trabalho. Agradeço, sobretudo, pelo respeito e interesse a mim dirigidos.

À professora Dilza Côco, que concordou em fazer parte da minha banca. Muito obrigada por ter aceitado o convite.

Aos meus professores do doutorado cujos nomes não poderei deixar de citar, pois todos me afetaram de algum modo e me constituíram como professora/pesquisadora e pessoa humana: ao professor Hiran Pinel, por me proporcionar alegria, mudando a minha forma de ver as coisas, aprendi a ser sendo no mundo; à professora Janete Magalhães, por contribuir pela ampliação do meu entendimento sobre a teoria do conhecimento, toda minha admiração e carinho; à professora Regina Helena Silva Simões, por me ensinar que temos que nos envolver na história, que somos parte dela e que provocamos as mudanças. Uma delicadeza de pessoa, sempre tão elegante e gentil; à professora Denise Meireles de Jesus, por toda aposta na Educação Especial, incansável. Quero agradecer, ainda, à querida professora Maria

Aparecida Santos Corrêa Barreto (*in memoriam*), foi ela que, durante minha graduação, ensinou-me a apostar na educação da pessoa com deficiência. Que saudades!

Agradeço aos meus companheiros da turma 13, uma turma incrível.

Aos meus queridos amigos que compartilharam e estiveram comigo durante essa jornada, não poderia deixar de citar aqui: Iguatemi Rangel, Haroldo Vidal, Edna Bicalho e Valesca Varejão, entre tantos outros que foram fundamentais nesse momento.

Finalizo agradecendo, de forma especial, aos meus pais, Benedito José Jadjesky e Ilza Fernandes Jadjesky, pessoas simples, não tiveram muitas oportunidades na vida, mas que acreditaram que estudar é bom, que estudar muda as pessoas, e eles apostaram em mim, sou a primeira de cinco filhos a ter curso superior. Agradeço aos meus irmãos e irmãs por torcerem sempre pelas minhas conquistas.

Gratidão, devo tudo a vocês!

“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo” (Karl Marx, 2010).

RESUMO

Este estudo se desenvolveu no período de outubro de 2016 a dezembro de 2017, em um Centro Municipal de Educação Infantil no Estado do Espírito Santo, localizado no município de Vitória/ES e tem, como objetivo da investigação, analisar aspectos dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. Para tanto, acompanha os processos interativos e as intervenções educativas, assim como as percepções sobre inclusão dos principais profissionais que atuam com a criança com diagnóstico de autismo e analisou a participação das demais crianças nos processos de aprendizagem e desenvolvimento desse aluno. O trabalho apresenta, como aporte teórico, a matriz histórico-cultural desenvolvida por Lev S. Vigotski, que compreende a constituição do humano nos homens, entre eles, os que possuem algum tipo de deficiência, como um processo atravessado pela história e pela cultura. Utiliza como caminho teórico-metodológico o estudo de caso de base qualitativa, por acreditar que possibilita uma análise aprofundada de um único caso, permitindo desvelar um determinado fenômeno. Nesse percurso, usamos a abordagem microgenética na matriz histórico-cultural para compreender as minúcias dessas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo. Os participantes do estudo foram: uma criança com diagnóstico de autismo, as professoras regentes, as professoras de educação especial, a assistente de educação infantil e as outras crianças da turma sem deficiência. Como resultado do estudo, as análises indicam que a criança com autismo tem possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento na escola de educação infantil, desde que lhe sejam ofertadas condições para isso, ou seja, a instituição de educação infantil precisa fazer valer a função social da escola, proporcionando experiências que possibilitem a internalização da cultura por todas as crianças, a partir de um educativo intencional e sistemático.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial. Autismo. Intervenção Pedagógica.

ABSTRACT

This study was developed between October 2016 and December 2017, at a Municipal Center for Early Childhood Education in the State of Espírito Santo, located in the city of Vitória/ES. We established as objective of the investigation to analyze aspects of the learning and development processes of a child diagnosed with autism in early childhood education. To this end, we have monitored the interactive processes and educational interventions, as well as the perceptions about the inclusion of the main professionals who work with the child diagnosed with autism and we've analyzed the participation of other children in the learning and development processes of this student. The work had as theoretical support the historical-cultural matrix developed by Lev S. Vigotski, who understands the constitution of the human in men, among them, those who have some type of disability, as a process traversed by history and culture. We used the qualitative-based case study as a theoretical-methodological approach, as we believe that it enables a thorough analysis of a single case, allowing the unveiling of a certain phenomenon. Along this path, we used the microgenetic approach in the historical-cultural matrix to understand the minutiae of these possibilities of learning and development of the child with autism. The study participants were: a child diagnosed with autism, the conducting teachers, the special education teachers, the child education assistant and the other children in the class without disabilities. As a result of the study, the analyzes indicate that the child with autism has possibilities of learning and development in the early childhood school, as long as conditions are offered to him, that is, the early childhood institution needs to assert the social function of the school, providing experiences that allow the internalization of culture by all children, based on an intentional and systematic education.

Keywords: Child education. Special education. Autism. Pedagogical Intervention.

RESUMEN

Este estudio se realizó entre octubre de 2016 y diciembre de 2017, en un Centro Municipal de Educación Infantil en el Estado de Espírito Santo, ubicado en la ciudad de Vitória/ES. Establecimos como objetivo de la investigación, analizar aspectos de los procesos de aprendizaje y desarrollo de un niño diagnosticado con autismo en la educación de la primera infancia. Con este fin, monitoreamos los procesos interactivos y las intervenciones educativas, así como las percepciones sobre la inclusión de los principales profesionales que trabajan con el niño diagnosticado con autismo y analizamos la participación de otros niños en los procesos de aprendizaje y desarrollo de este estudiante. El trabajo tuvo como soporte teórico la matriz histórico-cultural desarrollada por Lev S. Vigotski, quien entiende la constitución de lo humano en los hombres, entre ellos, aquellos que tienen algún tipo de discapacidad, como un proceso atravesado por la historia y la cultura. Utilizamos el estudio de caso basado en la calidad como un enfoque teórico-metodológico, ya que creemos que permite un análisis exhaustivo de un solo caso, lo que permite la revelación de un determinado fenómeno. En este camino, utilizamos el enfoque microgenético en la matriz histórico-cultural para comprender las minucias de estas posibilidades para el aprendizaje y el desarrollo del niño con autismo. Los participantes del estudio fueron: un niño diagnosticado con autismo, los maestros directores, los maestros de educación especial, el asistente de educación infantil y los otros niños en la clase sin discapacidades. Como resultado del estudio, los análisis indican que el niño con autismo tiene posibilidades de aprendizaje y desarrollo en la escuela de la primera infancia, siempre y cuando se le ofrezcan las condiciones, es decir, la institución de la primera infancia necesita afirmar la función social de la escuela, proporcionando experiencias que permitan la internalización de la cultura por parte de todos los niños, basada en una educación intencional y sistemática.

Palabras clave: Educación de la primera infancia. Educación Especial Autismo Intervención pedagógica.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de alunos por sala de aula.....	77
Tabela 2 - CMEI “Mundo Azul” – Rotina Grupo IV – Vespertino.....	97
Tabela 3 - CMEI “Mundo Azul” – Rotina Grupo V – Vespertino.....	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	28
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	29
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS TRILHADOS ENTRE A POLÍTICA DO FAVOR AO DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.....	33
2.3 ESTUDOS QUE APONTAM CAMINHOS PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DE AUTISMO INFANTIL.....	41
3 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	54
4 METODOLOGIA.....	69
4.1 ESTUDO DE CASO “PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DE DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO”.....	70
4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	72
4.3 AS PRIMEIRAS ANÁLISES DO MATERIAL COLETADO.....	74
4.4 ACESSO AO CAMPO E <i>LOCUS</i> DA PESQUISA: CMEI MUNDO AZUL.....	76
4.5 A CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DE AUTISMO: A HISTÓRIA DE “BLUE”.....	79
5 BLUE NA ESCOLA “MUNDO AZUL”: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	83
5.1 POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO NO GRUPO IV - 2016.....	86
5.1.1 Os profissionais que trabalhavam com Blue e suas percepções sobre a criança com autismo no ano de 2016.....	87
5.1.2 Intervenções educativas e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.....	96
5.1.3 A participação de outras crianças nas aprendizagens de Blue e as brincadeiras.....	105
5.2 POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NO GRUPO V - 2017	114

5.2.1 Os profissionais que trabalhavam com Blue e suas percepções sobre a criança com autismo no ano de 2017.....	115
5.2.2 Intervenções educativas, aprendizagem e desenvolvimento.....	119
5.2.3 A participação de outras crianças nas aprendizagens de Blue e a brincadeira.....	129
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	135
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A – Solicitação de Autorização de Pesquisa de Doutorado.....	150
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Tcle).....	152
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista: Mãe.....	155
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista: Professora Regente.....	157
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista: Professora de Educação Especial.....	159
APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista: Pedagoga.....	161
APÊNDICE G – Leitura Complementar sobre o Tema.....	163

1 INTRODUÇÃO

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas [...]
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate bem mais forte o coração
(GONZAGUINHA, 1982).

Na intenção de criar uma proximidade com o leitor explicitando as inquietações e interesses que motivam a realização deste estudo, iniciamos com as memórias dos caminhos percorridos em uma trajetória acadêmica e profissional. O trecho da música de Gonzaguinha (1982) provoca um mergulho no meu¹ processo de formação e escolhas profissionais, pois quando ele diz que *“toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas [...]”*, me provoca a resgatar as marcas que me constituíram/constituem como professora/pesquisadora e me levaram ao interesse de continuar *na estrada*, construindo conhecimento a fim de criar possibilidades que venham a contribuir na efetivação de políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam uma educação infantil pública e de qualidade para todas as crianças.

Sendo assim, irei (des)velar meus processos formativos começando pelo ano 2001, quando ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo no Curso de Pedagogia. Venho de uma escola estadual, na qual estudei da primeira série da educação básica ao terceiro ano de um curso técnico de Administração de Empresas, cujo currículo era voltado para uma formação geral e profissional no sentido de atender as demandas do mercado de trabalho. Toda a minha formação estudantil foi nessa escola. Ao ingressar na universidade, que fazia parte dos meus sonhos e que eu havia conseguido entrar após um sofrido processo seletivo, que foi o vestibular, eu queria aproveitar o máximo tudo o que a academia tinha a me oferecer. A vida acadêmica me afetou. Disciplinas como filosofia, sociologia, história da educação transformaram e ampliaram os meus conceitos e posicionamentos sobre igualdade, distribuição de renda, justiça social, diversidade, diferença, política

¹ Optei por usar a primeira pessoa do singular, por se tratar de uma descrição muito pessoal. A minha constituição, como professora/pesquisadora, possibilitou-me desenvolver critérios de cunho estético, que Foucault chamaria de “a prática de si”, que implica o desenvolvimento de uma arte de viver, que me caracteriza única e singular, apesar de ser constituída na coletividade, passando por vários atravessamentos sociais e culturais.

e tantos outros modos de ver o mundo. Meus professores, as diferentes leituras e os debates com os colegas me potencializavam e novas ideias surgiam, muitos sonhos e, sobretudo, a certeza de que muita coisa eu precisava aprender.

A cada dia na Universidade, sentia-me mais envolvida e queria participar ativamente das produções de conhecimento ali realizadas. No segundo período do curso de Pedagogia, comecei a fazer parte de um grupo de estudos de forma voluntária, coordenado pela professora Dra. Vânia Carvalho de Araújo que, na época, era a coordenadora do Núcleo de Educação Infantil (Nedi). Era um projeto de extensão chamado (Re)construindo espaços de brincadeiras. Esse projeto tinha, como objetivo, favorecer as descobertas e estabelecer trocas, encontros e construções de novas sociabilidades entre crianças por intermédio das brincadeiras e vivências lúdicas. Durante um ano, participei desse projeto, que ocorria duas vezes por semana, com um total de oito horas semanais. É importante ressaltar que, nesse projeto, não havia crianças público-alvo da Educação Especial.

Após o término desse estudo, iniciei, como estagiária voluntária, novamente com a professora Vânia, uma pesquisa sobre o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do Espírito Santo: limites e desafios (Peti). O objetivo dessa pesquisa era verificar se realmente a criança estava saindo da condição de trabalhadora e vivenciando sua infância, respeitada em suas especificidades de criança que precisa estudar, brincar e ser feliz.

Participar dessa pesquisa me possibilitou a construção de um conhecimento sobre as várias infâncias e modos de ser criança em nosso Estado, pois percorremos vários municípios do Espírito Santo para a coleta de dados. Essa pesquisa ampliou minhas concepções sobre o que é ser criança e o que é ter infância, ou seja, como a sociedade possibilita ou não as vivências e experiências desses sujeitos durante essa fase peculiar de vida. Infelizmente, a pesquisa nos mostrou o quanto as crianças de classes populares são invisibilizadas em sua infância.

Ao longo da graduação em Pedagogia, o assunto infância e a condição das crianças em instituição escolar despertavam-me interesse, principalmente pelas incansáveis lutas dos profissionais e estudiosos da infância em buscar visibilidades nas práticas educativas e a valorização da categoria do profissional da educação infantil. Realizei a habilitação para ser professora de educação infantil. Para tanto, cursei disciplinas

em que se refletia sobre infâncias e algumas experiências na escola de educação infantil.

Então, tive a oportunidade de compartilhar uma nova experiência durante o estágio supervisionado para a conclusão dessa habilitação, coordenado pela professora Dra. Sonia Lopes Victor e pelo professor Dr. Jair Ronchi Filho, pois simultaneamente havia outro grupo de alunas do curso de Pedagogia habilitando-se em educação especial. A proposta dos professores foi criar duplas, sendo um componente da habilitação de educação infantil e outra de educação especial.

Foi então que fizemos a experiência de estudar o porquê da dicotomia entre criança considerada de conduta típica e criança com deficiência. Afinal, a deficiência que a criança tem se sobrepõe à sua condição de ter infância? Anula as suas singularidades e especificidades de ser criança e vivenciar sua infância? De que forma a escola e os professores acolhiam a criança com deficiência na escola comum? Qual a intencionalidade do trabalho pedagógico com as crianças público-alvo da educação especial? Como as crianças com deficiência interagiam nos momentos lúdicos com as demais crianças?

A disciplina Estágio Supervisionado foi um divisor de águas em minhas concepções sobre as crianças com deficiência na escola de educação infantil comum a todos. A possibilidade de pensar uma instituição que contribua com o desenvolvimento integral de todas as crianças, privilegiando as brincadeiras e interações entre as elas, garantindo que tenham infância no seu processo de escolarização, começou a fazer parte dos meus desejos mais profundos. Então me coloquei a caminho a fim de contribuir para a construção de uma escola de educação infantil dentro dessa perspectiva inclusiva, ou seja, que receba a criança com deficiência garantindo sua permanência e o seu direito de ser diferente, proporcionando currículo e vivências significativas.

No começo do ano de 2005, tive a oportunidade de trabalhar como professora de educação infantil em uma escola privada, no município de Vitória/ES. Essa prática docente suscitou algumas indagações que me atravessaram como professora. Qual o papel da educação na construção de outra realidade social? De que forma nós, professores, podemos fazer educação para que aconteçam transformações políticas, econômicas, culturais e sociais que tanto são necessárias em nosso país?

Fui entendendo que não podemos reproduzir a lógica de uma educação capitalista, utilitarista, pensando apenas no mercado de trabalho.

Embebida dessas indagações, retomei meus estudos na universidade participando, com o professor Dr. Thimoteo Camacho, de um projeto de extensão universitário sobre as Teorias Marxistas no Ocidente, o que nos possibilitou várias reflexões acerca do modelo capitalista de educação e me fez mais uma vez ter desejo de ampliar meus conhecimentos acerca de compreender a educação para além da sua utilidade imediata, em uma perspectiva do mercado, consumo e lucro.

Tive contato com o livro de Angel Pino “As marcas do humano” e comecei a refletir sobre o fato de que todo conhecimento acumulado historicamente pela humanidade deveria nos proporcionar essas marcas significativas, presentes em nós a partir da construção cultural, ampliando nosso conhecimento e nos aproximando de um universo diverso e rico, por meio de nossos pares.

Ao trabalhar com crianças, devemos ter o compromisso de compreender o que significa ser criança e ter infância dentro das instituições escolares. Esses espaços deixam marcas na constituição desses pequenos sujeitos, Bakhtin (2003) nos diz que avaliamos a nós mesmos do ponto de vista do outro. O valor que o outro atribui à nossa imagem vai constituindo a nossa subjetividade a respeito das nossas possibilidades.

Foi pensando nisso que tomei a decisão e delimitar escolhas para minha vida acadêmica/profissional. Retornei à universidade para fazer a Pós-Graduação lato sensu em Infância e Educação Inclusiva, coordenada pela professora Dra. Sonia Lopes Victor, no Centro de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, com o objetivo de ampliar meus conhecimentos teórico-metodológicos sobre a temática.

A minha monografia de conclusão de curso foi sobre “A proposta educativa destinada às crianças com deficiências em uma instituição especializada”. O interesse por essa temática surgiu de nossas reflexões acerca do planejamento e organização das atividades desenvolvidas com essas crianças no contexto da Escola Especial. Finalizamos a pesquisa sabendo que, apesar de se amparar nos PCNs e no RCNEI, à época, a Escola Especial carregava um caráter fortemente reabilitador.

Para além dessa conclusão de pesquisa, outros questionamentos surgiram: A escola especial é para pessoas com deficiência, um “gueto”,² onde todo sujeito com deficiência deve frequentar? O foco voltado para a pessoa com deficiência nesses espaços é a parte clínica. Em que momento essas crianças da escola especial tinham interação com as práticas curriculares, com as brincadeiras e com o contexto social da qual fazem parte? Qual a contribuição da escola especial no processo de aprendizagem, desenvolvimento e ampliação do repertório cultural para a criança com deficiência inserida nessa instituição?

Ao concluir essa Pós-graduação, participei do processo seletivo do mestrado, a fim de aprofundar meus conhecimentos acerca de compreender o processo de inclusão das crianças com deficiência na escola comum. A pesquisa realizada no mestrado teve a criança com deficiência como participante ativa desse processo investigativo.

Ao iniciar os estudos de mestrado, eis que é publicada a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), que estabelece no seu Art. 1º “[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular [...]”. Na referida resolução, a escola especial perde sua hegemonia no atendimento à pessoa com deficiência e passa, desse modo, a receber a nomenclatura de Centro de Atendimento Educacional Especializado, trazendo uma nova concepção dos serviços prestados, nesse espaço, de natureza complementar e/ou suplementar ao ensino regular, o que mostra que o atendimento educacional especializado não substitui o ensino regular.

Sem dúvidas, houve um avanço incrível no campo dos direitos para a pessoa com deficiência, em contrapartida amplia-se a necessidade de pensar caminhos para ressignificar a escola comum a todos. Concordamos com Freitas (2013, p. 91) quando afirma que:

A escola tornou-se uma instituição com muito a oferecer quando se tem em vista lidar com a homogeneização de práticas e procedimentos; ao mesmo tempo, tornou-se frágil e vulnerável quando entra em cena a heterogeneidade, a quebra de padrão, especialmente dos padrões de desempenho verificáveis por avaliações escritas.

² Nos dicionários de língua portuguesa, temos que “gueto” é um bairro de uma cidade onde vivem os membros de uma etnia ou outro grupo minoritário, devido a injunções, pressões ou circunstâncias econômicas ou sociais.

Defender o direito à educação da criança com deficiência exige de nós professores/pesquisadores não reduzir a criança à sua deficiência, negando a ela a experiência de ser criança, mas, sim, compreendendo que sua aprendizagem e desenvolvimento acontecem de maneira diferente. Nosso compromisso com a infância e com a criança com deficiência não deve se restringir apenas às instalações escolares adequadas, mas necessita envolver também o processo de humanização, ampliando seu repertório cultural dentro da escola comum a todos.

Concluí minha pesquisa de mestrado no ano de 2011, com muitas inquietações e questionamentos acerca de compreender todo esse processo de inclusão nas escolas de educação infantil, sobretudo por estarmos falando de dois assuntos recentes e latentes de pesquisa, pois pensar essas instituições para crianças pequenas e os processos de inclusão educacional para os pequenos da educação especial demandam tempo e aprofundamento teórico.

Paralelamente à pesquisa, pude perceber, dentro da instituição de educação infantil, que o cuidado e a educação de crianças com e sem deficiência apresentavam práticas assistencialistas, que perpassam o trabalho educativo; observei também que os procedimentos de rotina com as crianças aconteciam de forma rígida e mecânica, os cuidados, que são peculiares nessa fase da vida das crianças, eram realizados em alguns momentos, com hostilidade e reclamações. Alguns educadores pareciam possuir uma formação restrita e insuficiente para as demandas do trabalho pedagógico com crianças. Não consegui aprofundar essas questões por motivo de tempo e foco na pesquisa que estava sendo realizada, porém essas inquietações continuaram. Conforme aponta Mészáros (2008, p. 11):

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal.

No ano de 2011, começo a trabalhar em uma Faculdade privada no município de Vila Velha/ES, como professora da disciplina de “Conteúdo, metodologia e prática do ensino nas creches e na Educação Infantil” e a disciplina de “Introdução à Educação Especial”. Tenho então a oportunidade de discutir as especificidades de trabalho com crianças, relacionando as práticas do cuidar e do educar. Embora essas disciplinas fossem trabalhadas em horários diferentes por questões didáticas, a

proposta foi pensar o espaço da educação infantil plural com a diversidade e as diferenças que estão presentes nesse contexto.

A carga horária que a faculdade destinava para essas disciplinas era pequena, sobretudo pelo assunto ser extenso e pela necessidade de se contextualizar a história das instituições de educação infantil, as lutas travadas e as políticas instituídas para o direito à educação das pessoas público-alvo da educação especial, bem como os fundamentos teórico-metodológico que nos abrem as possibilidades de práticas pedagógicas significativas para inclusão e permanência da criança com deficiência na escola.

Com a lógica do lucro que o capitalismo impõe a essas empresas que veem a educação como mercadoria, a disciplina de Educação Especial, passa a ser ofertada na modalidade de Educação a Distância (EAD). Mézaros (2008, p. 16) afirma:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica de consumo e do lucro.

Dentro dessa perspectiva de mercantilização da educação, novos questionamentos começaram a surgir a respeito do modelo de formação inicial de professores, que oferece o mínimo de conhecimento sobre educação especial. Durante as orientações de trabalho de conclusão de curso, deparava-me com denúncias sobre as práticas pedagógicas em algumas escolas municipais de Educação Infantil nas quais os orientandos estavam coletando dados. Sobretudo quando falavam da Educação Especial para crianças com deficiência, as narrativas apontavam uma escola que se limitava à ideia de que pouca coisa se podia fazer ou de que nada mais precisava ser feito na escola com relação à criança com deficiência, a não ser sua inserção no espaço escolar e uma possível socialização.

Quando se tratava de crianças com diagnóstico de autismo, os relatos dos graduandos direcionavam-se aos cuidados básicos como dar alimento, levar ao banheiro e trocar fraldas que, por muitas vezes, ficava por conta da estagiária ou da cuidadora, que pouco interagem com a criança por não possuírem formação necessária para uma prática comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento

dessa criança. Concordando com Anache (2008, p. 10), acreditamos que “[...] é no coletivo que se aprende a conhecer, a conceituar, a elaborar e a significar o mundo”.

Dentro dessa perspectiva, lancei-me novamente ao desafio de retornar à Universidade, com o desejo de ampliar meus conhecimentos teórico-metodológicos acerca das complexas tramas dos processos de inclusão da criança público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil.

Ao iniciar o curso de doutorado, pude estabelecer contato com um grupo de estudo existente na UFES, Grupo de Estudos sobre Autismo (GESA), que tem como objetivo ampliar os espaços de estudos e discussão sobre a inclusão do aluno com diagnóstico de autismo no ensino comum, com vista à promoção de condições educativas que efetivamente contribuam para seu desenvolvimento e apropriação de conhecimentos. Muitas produções acerca de pensar caminhos alternativos que contribuem para as aprendizagens e o desenvolvimento para a criança com autismo são debatidas nesse grupo.

Sendo assim, durante uma orientação no doutorado, a partir de um diálogo muito desafiador, surgiu a oportunidade de realizar uma pesquisa com uma criança com diagnóstico de autismo que acabara de ingressar na Educação Infantil. Poder acompanhar, por um ano e três meses, uma criança com diagnóstico de autismo que estava, pela primeira vez, em um centro de educação infantil, mostrava-se como uma possibilidade estimulante de acompanhar os avanços nas aprendizagens e desenvolvimento dessa criança.

A entrada da criança com diagnóstico de autismo na educação infantil é muito recente e ainda causa muitas dúvidas, inquietações e angústias por parte dos professores sobre o processo de ensino para essa criança, assim como vários são os questionamentos sobre como ela aprende, como é possível contribuir para o seu processo de aprendizado e desenvolvimento, bem como sobre o delineamento de práticas educativas que favoreçam o seu desenvolvimento nesse espaço.

A pesquisa desenvolvida por Gonring (2014) aponta as angústias dos profissionais da educação frente à inclusão da criança com autismo na educação infantil. A autora procurou compreender as ações pedagógicas constituídas na instituição escolar para uma criança diagnosticada com síndrome de autismo/Asperger. A pesquisadora relata

que as profissionais demonstravam despreparo para realização de um trabalho pedagógico na educação infantil como um todo e ficavam impotentes perante as singularidades da criança. Os processos de aprendizado e desenvolvimento desse aluno ficaram comprometidos. A autora analisa que a criança interagia com os seus pares e isso contribuía nas suas vivências dentro da escola. Embora ela seja uma criança com potencialidades a serem desenvolvidas, as apostas e investimentos nos processos de intervenções não contribuem para as suas aprendizagens escolares.

Machado, Lima e Pimentel (2010), em seu estudo intitulado “Inclusão de crianças na educação infantil: entre o proclamado e a realidade”, afirmam que as práticas pedagógicas na educação infantil, voltadas para crianças com deficiência, muitas vezes, assumem uma perspectiva excludente. Os autores problematizam que as crianças com deficiência não participam das práticas pedagógicas curriculares; os professores, por sua vez, são os principais atores no processo de ensino na escola de educação infantil perante a criança com deficiência, não traçam estratégias, não buscam caminhos diversificados, não planejam ações intencionais que favoreçam as crianças com deficiência a desenvolverem suas atividades mentais, aprendendo e se desenvolvendo durante o processo escolar.

A criança com deficiência inserida na educação infantil tem garantido, dentro das políticas públicas dos direitos da criança, o direito à matrícula, permanência e educação na escola. Para tanto, necessita de recursos didáticos e pedagógicos, apostas em suas possibilidades de aprendizagem, interação com o professor e seus pares de forma qualitativa, para que ela possa se integrar a todo grupo e internalizar as práticas curriculares trabalhadas no cotidiano escolar. A escola na perspectiva inclusiva deve:

[...] garantir um trabalho em conjunto de envolver todos no processo: sistema de ensino, profissionais da educação, especialistas, usuários da escola pública e a sociedade, a fim de assegurar tanto o acesso dessas crianças quanto sua aprendizagem. E isso não se faz somente com boa vontade, mas com uma política engajada, comprometida com a educação de qualidade para todos (MACHADO; LIMA; PIMENTEL, 2010, p. 75).

Mendes (2010) afirma que, para construir uma escola de educação infantil desde a creche dentro da perspectiva inclusiva para crianças com deficiência, é imprescindível que se tenha clara a finalidade e a especificidade da escola; portanto é fundamental a elaboração de práticas pedagógicas que possibilitem a criança interagir com os adultos e com as demais crianças, que os materiais e o ambiente

escolar sejam acessíveis a ela. Que as interações sejam pautadas nas possibilidades a serem desenvolvidas a fim de provocar avanços no aprendizado do aluno público-alvo da educação especial.

Chiote (2011), em seu estudo sobre a inclusão da criança com autismo na educação infantil, expõe que as singularidades do aluno com autismo e o modo com que ele se comportava no espaço escolar causavam angústia nas professoras e na equipe gestora da escola, elas demonstravam não saber como criar intervenções para inserir a criança no contexto educacional.

O fato de ele não falar, não expressar suas vontades e pouco interagir com as pessoas e situações fazia com que a relação das professoras e das crianças com Daniel fosse uma relação predominantemente marcada pelo cuidado. Elas o conduziam, mas as reações dele diante das situações provocavam um estranhamento por parte das professoras, devido à interação restrita com adultos, crianças e materiais disponíveis (CHIOTE, 2011, p. 94).

Diante do exposto, a pesquisadora chama a atenção para a necessidade de as professoras criarem, a partir dos seus planejamentos e ações, movimentos que a criança com autismo pudesse vivenciar³, interpretando e significando suas ações, possibilitando ao aluno formas de agir no espaço escolar a partir de suas peculiaridades. “Na educação das crianças com deficiência, o meio pode se apresentar rico de experiências e conhecimentos ou reduzido, estreito e solitário” (PADILHA, 2018, p. 67).

Portanto, a psicologia histórico-cultural tem nos ajudado a pensar a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil e “[...] identificar quais as relações existentes entre a criança e o meio, como acontecem às vivências e de que forma a criança toma consciência delas e as concebe” (PADILHA, 2018, p. 67).

Para tanto, o professor precisa enxergar primeiro que, diante dele, existe uma criança com potencialidades a serem desenvolvidas e, a partir disso, pensar ações para garantir os componentes curriculares de forma sistemática e intencional do processo de educação da criança com deficiência.

³ Vigotski explica que vivências são entendidas como situações nas quais os adultos interpretam o mundo para a criança e, depois, esse mundo, que vai sendo internalizado, apropriado, significado, convertido em intrapsíquico, passa a ser interpretado pelas próprias crianças (PADILHA, 2018, p. 67).

Assim, pensando superar as negativas e os insucessos do processo de escolarização da criança com autismo, compreendemos que a aprendizagem e o desenvolvimento devem ser ações partilhadas, acontecem nos momentos de interação e intervenções, conforme aponta Anache (2008, p. 10):

A aprendizagem é um processo partilhado, relacional, que ocorre nas condições concretas de vida das pessoas, possibilitando a constituição dos sistemas funcionais cerebrais. O desenvolvimento psicológico resulta da síntese entre os aspectos biológicos e psicossociais, admitindo a plasticidade cerebral, transformando os sujeitos envolvidos por meio das suas diferentes formas de relações sociais. Os seres humanos, por intermédio das mediações estabelecidas no curso de sua vida, desenvolvem alternativas de ação que podem resultar no desenvolvimento da sua personalidade.

Diante disso, de forma a contribuir com o avanço do conhecimento sobre a escolarização de crianças com autismo na escola comum, este estudo apresenta como problema: **como se delineiam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança com autismo na educação infantil?**

Entendemos que a inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na educação infantil deve ser pensada como um direito delas de estar nesse espaço, vivenciando experiências e se apropriando de conhecimentos com as demais crianças.

Sendo assim, nosso objetivo é **analisar aspectos dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na educação infantil.**

A partir disso, temos como objetivos específicos:

- ✓ Acompanhar os processos interativos e as intervenções educativas realizadas em um centro municipal de educação infantil de maneira a possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança com autismo;
- ✓ Analisar a percepção dos profissionais sobre a criança com autismo na escola;
- ✓ Analisar as intervenções educativas dos profissionais da escola no processo de aprendizado e desenvolvimento de uma criança com autismo;
- ✓ Analisar a participação das demais crianças nas aprendizagens e desenvolvimento da criança com autismo nas situações de brincadeiras.

Vigotski (2018, p. 90), ao focar a importância das relações sociais para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, destaca que “O homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais se desenvolveriam as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”. A escola de educação infantil é um lugar de criar humanidades, a criança para aprender e se desenvolver vai precisar do outro no processo de interações e intervenções significativas. O autor considera que as leis que regem o aprendizado e o desenvolvimento da criança com deficiência são as mesmas que guiam a da criança com condutas típicas. Desse modo, esse aporte teórico nos oferece uma base consistente para criar reflexão sobre inclusão, permanência, aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo, uma vez que podemos resgatar a importância dos processos de intervenção que inserem a criança na cultura.

As crianças com deficiência intelectual que chegam às escolas o fazem, na verdade, em um meio que está repleto de vivências (que vão determinar o papel de cada situação do meio para o desenvolvimento). Começam a fazer parte de um universo cujas condições histórico-culturais estão (ou deveriam estar) presentes de modo sequenciado, organizado, intencional, metódico. Há um objetivo a alcançar: o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (domínio da vontade, atenção voluntária, memória lógica, imaginação, raciocínio, linguagem, leitura, escrita, cálculo, entre outras funções especificamente humanas) (PADILHA, 2018, p.68).

Portanto, educação infantil se mostra como um espaço onde as relações podem ser significativas e promotoras de desenvolvimento; nesse contexto, a perspectiva inclusiva se constrói, cotidianamente, a partir daqueles que estão inseridos na escola real⁴, visando à qualidade da educação oferecida para as crianças, “[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...]” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Tendo como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural, interessou-nos, neste estudo, compreender **como se delineiam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança com autismo nessa escola real, na concretude das**

⁴ Por escola real, denominamos a instituição que, frente a todas as diferenças e tensões, constrói um movimento em busca de possibilidades de cumprir o seu papel social, desenvolvendo atitudes inclusivas que “[...] é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo; às mutilações que sofreu ou as ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro” (FREITAS, 2013, p. 17). Entendendo que as crianças com deficiência necessitam de intervenções de modo especial e peculiar para aprenderem e se desenvolverem.

complexidades do cotidiano escolar. Assim, procuramos entender as formas de interação e participação da criança com autismo no contexto da educação infantil, observando as interações e intervenções; como são significadas, interpretadas pelo professor; de que forma a criança com autismo interage com seus pares; como acontece a brincadeira e, sobretudo; analisar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que esses processos trouxeram para a criança com autismo.

Dessa maneira, este estudo apresenta, em seu segundo capítulo, uma discussão histórica sobre: os caminhos que foram trilhados para o reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos nas relações sociais; bem como alguns aspectos históricos da escolarização da criança com deficiência e sua inclusão nesse seguimento de ensino.

O terceiro capítulo traz as contribuições do psicólogo Levi S. Vygotsky, como referencial teórico do nosso estudo. Focaliza o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural, refletindo sobre o desenvolvimento da criança com autismo inserida na escola e as possibilidades de ações educativas, tendo em vista seu aprendizado na educação infantil. Também reflete sobre a necessidade da preparação teórica do professor acerca de encontrar práticas pedagógicas para enfrentar os desafios educativos que a deficiência coloca.

No quarto capítulo é descrito o percurso metodológico. É apresentada a pesquisa desenvolvida como um estudo de caso de base qualitativa, que enfoca a maneira como a aprendizagem e o desenvolvimento infantil de uma criança com diagnóstico de autismo ocorre, a partir das relações estabelecidas no contexto da instituição de educação infantil. São descritos, neste capítulo, os procedimentos adotados na coleta de dados, o contexto de investigação e os colaboradores do estudo.

O quinto capítulo é dedicado à análise dos dados produzidos na escola de educação infantil. Para discutirmos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo na educação infantil, enfocamos as interações e intervenções estabelecidas entre adultos e a criança, as interações da criança com autismo e seus pares e as brincadeiras. Esses eixos foram discutidos considerando o material recolhido durante a pesquisa de campo realizada nos anos de 2016 e 2017.

Por último, nas considerações finais apresentamos os principais aspectos que foram abordados no estudo, para delinear as possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento da criança com autismo. Elencamos um conjunto de fatores externos que poderão contribuir para o desenvolvimento, como: as percepções dos professores sobre a síndrome, a prática social do professor frente à criança com autismo, o conhecimento organizado e sistematizado, a forma de conduzir as interações e as intervenções na educação infantil para uma criança com autismo.

2 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo tem, por objetivo, contextualizar historicamente os caminhos que foram trilhados para o reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos nas relações sociais, bem como refletir acerca da inclusão de crianças com deficiência nesse seguimento de ensino.

Historicamente, tanto a educação infantil quanto a inclusão de alunos com deficiência, nesse nível de ensino, trazem à tona a reflexão de dois grupos excluídos no contexto social e político: crianças de zero a cinco anos e crianças com deficiência. Somente com a Constituição da República de 1988 se reconhece que a educação é um direito da criança pequena e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) definiu esse seguimento como primeira etapa da educação básica.

Ao tratar dos alunos com deficiência, essa lei define a educação especial no art. 58 como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Temos avanços nos marcos legais, porém a palavra preferencialmente não garante a obrigatoriedade da matrícula da pessoa com deficiência na rede comum de ensino, então nos perguntamos: que lugar ocupa a criança com deficiência como sujeito de direitos nas relações sociais? No ano de 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001a), que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica, determina que todos os alunos devem ser matriculados no sistema comum de ensino e as escolas devem se organizar para oferecer uma educação de qualidade para todos os sujeitos inseridos nesse contexto.

Contudo, foi a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009a), que os alunos com transtornos globais do desenvolvimento ganham o direito à matrícula e à escolarização.

Diante do exposto, ressaltamos que, nos últimos anos, a legislação favoreceu as políticas públicas para a inclusão escolar. O aumento da matrícula das crianças com

deficiência na escola comum fomentou a discussão acerca das possibilidades do aprendizado e desenvolvimento dessa criança, assim como fez emergir a necessidade de se discutir a importância da formação continuada em serviço de professores.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Podemos afirmar que, nas últimas décadas, a legislação brasileira avançou na garantia de assegurar, pelo menos em forma da lei, o direito à educação infantil para as crianças brasileiras. Nesse sentido, vamos percorrer, de forma breve, os caminhos do ordenamento legal da educação infantil no nosso país.

Começaremos pela Constituição da República de 1988, que trouxe, em termo da lei, a educação como um direito de todos e dever do estado.

Art. 208. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL 1988).

Dessa forma, a educação infantil passa, pela primeira vez na história do país, a ser um dever do estado. A Emenda Constitucional nº. 59 (BRASIL, 2009b) ampliou a faixa etária da educação obrigatória para as crianças de quatro a cinco anos, e os municípios ficam responsáveis pela oferta de vagas nas instituições.

É interessante perceber que, aos poucos, vai se construindo outro conceito de educação infantil, diferente de sua origem, em que o atendimento da criança estava relacionado ao trabalho da mãe fora de casa, o que caracterizava a educação infantil como um espaço doméstico, prevalecendo modelos assistencialistas de educação.

Essa Constituição representa uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos. Justamente por ser fruto de um grande movimento de discussões e participação popular, intensificado com o processo de transição do regime militar para a democracia, a Constituição traz avanços em diferentes áreas do viver em sociedade.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco decisivo na afirmação dos Direitos da Criança no Brasil e é nesse esteio que foram, também, nos anos subseqüentes, elaboradas as Constituições Estaduais das diferentes unidades da Federação e, posteriormente, as Leis Orgânicas dos municípios (LEITE FILHO, 2001, p. 31).

Podemos inferir que todo esse movimento histórico, que estava acontecendo na década de 1980, como a intensificação da urbanização; os novos conceitos e divulgação de estudos acerca da importância da educação infantil, do aprendizado e desenvolvimento da criança, assim como suas especificidades; a entrada da mulher no mercado de trabalho; todas as discussões que favoreceram a sociedade civil a se organizar em movimentos, contribuíram para que a educação de crianças de zero a seis anos fosse reconhecida na Constituição da República, contribuindo para a construção de novos caminhos para isso.

Podemos dizer que, com a Constituição da República e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surge o conceito da criança como um sujeito de direitos, o que possibilitou discussões acerca das práticas pedagógicas para essas crianças em instituições públicas de educação infantil.

Em 1990, foi aprovada a lei 8.096/90 – O Estatuto da Criança e do Adolescente, que ficou conhecido como ECA. O ECA, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, insere as crianças no mundo dos direitos, mais especificamente no mundo dos Direitos Humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos e garantindo-lhes os seus direitos, assegurados em lei especial. Esta lei contribuiu com a construção de uma nova forma de olhar a criança – a visão de criança como cidadã. Pelo ECA, a criança é considerada como sujeito de direitos. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar (LEITE FILHO, 2001, p. 32).

Portanto esse ordenamento legal de garantia de direitos vai se materializando e assegurando a educação infantil como um direito da criança brasileira e isso já é um avanço, uma vez que, como direito, é preciso pensar a superação de práticas assistencialistas de educação. Para tanto, no ano de 1994, o Ministério da Educação e Desporto (MEC) propõe a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil (PNEI). A elaboração desse documento ocorreu de forma bastante participativa, envolvendo instituições federais, estaduais, municipais, professores universitários e especialistas da área de educação infantil. Tais reflexões são interessantes, pois essas conquistas tiveram participação da sociedade civil organizada.

Em dezembro de 1996, finalmente é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), número 9.394/96. Podemos perceber que a educação infantil passa a compor a primeira etapa da Educação Básica:

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior (BRASIL, 1996).

A LDB foi um marco importante para a educação infantil, pois, pela primeira vez na história do nosso país, a educação da criança pequena passa a ser parte do sistema de ensino e não mais responsabilidade dos serviços de assistência social. Dessa forma, esse espaço institucionalizado e pensado para crianças pequenas, deixa de ter um caráter doméstico de cuidados higiênicos e de alimentação voltados para crianças cujas mães precisavam trabalhar; a educação infantil passa a ser um direito da criança de aprender e se desenvolver. Essa lei valoriza a educação infantil como parte do sistema de ensino, um espaço de formação e desenvolvimento da criança em uma perspectiva cidadã.

Percebemos que esse ordenamento legal vem direcionando pensar processos pedagógicos planejados e intencionais para promover o desenvolvimento integral da criança na educação infantil; se, no início, a educação de crianças estava atrelada apenas a cuidados físicos como higiene e saúde, o debate começa a ganhar proporções para se pensar a educação em seus aspectos cognitivos, emocionais, formação de conceitos científicos, artísticos e sociais.

Vale ressaltar que toda essa mudança de conceito sobre a educação infantil é muito recente. Não podemos esquecer que, nesse momento, a educação especial não necessariamente acontecia nas escolas comuns, o termo "preferencialmente" na LDB deixa a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede comum de ensino, mas que permaneça nas instituições especializadas. A lei também reforça, em seu 2º parágrafo, que alunos considerados com condições graves de deficiência deveriam ser atendidos em instituições especializadas.

Em 1998, o MEC publica o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), um conjunto de livros com três volumes, que não tem valor legal, isto é, são orientações didáticas para professores, a intenção foi contribuir para efetivação de um trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos; a utilização desse material não era obrigatória, porém contribuía para a prática cotidiana de professores desse seguimento.

Esse material sofre críticas por ter pouca participação dos professores que contribuíram com pesquisas, discussões e sugestões sobre a educação de crianças pequenas. A “[...] equipe do MEC pouco incorporou das diversas sugestões e críticas que lhe foram enviadas pelos 239 entrevistados que responderam ao MEC”. (LEITE FILHO, 2001, p. 41), sem dizer que o material parece desconsiderar a grande diversidade cultural e social do povo brasileiro.

Em 1998, a professora Regina Alcântara de Assis aprova o parecer 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse documento, “[...] além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação de qualidade” (LEITE FILHO, 2001, p. 42).

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009c) traz a versão mais atualizada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), objetivando orientar as políticas públicas voltadas para a infância e o direito à educação. Dessa forma, a DCNEI foi pensada para melhor organizar o planejamento, a execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil. Nesse documento, a educação especial aparece ao se definir que a instituição de educação infantil precisa criar acessibilidade aos materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para que possam participar, de forma significativa, das vivências na instituição.

Sendo assim, podemos dizer que a Educação Infantil foi ganhando um ordenamento legal que vai garantindo à criança uma identidade própria de instituição destinada às crianças de zero a cinco anos, com características próprias, tendo como eixos norteadores das práticas pedagógicas, as interações e as brincadeiras. O centro do planejamento dessas propostas pedagógicas são as crianças e esses espaços devem garantir o acesso à cultura e à apropriação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes maneiras.

Esse documento define que a criança tem direito a brincar, interagir, ser protegida de riscos a sua saúde física, ser respeitada e tratada com dignidade.

Como é sabido, existe uma grande defasagem entre o que é postulado na legislação e o que efetivamente acontece nas relações entre indivíduos na

sociedade [...]. Hoje, pelo ordenamento legal, temos assegurada no Brasil uma concepção de criança cidadã e de educação infantil como direito da criança. Isto não assegura, no entanto, que a realidade das crianças brasileiras tenha mudado, nem mesmo que a creche e pré-escola tenham modificado suas propostas e seus trabalhos pedagógicos no sentido de, coerentemente com novas leis e diretrizes, desenvolverem um cuidar das/educar as crianças de acordo com uma pedagogia cidadã, que sem dúvida passou a ser demandada na última década do final do século passado (LEITE FILHO, 2001, p. 46).

Entre as crianças matriculadas na educação infantil, na atualidade, encontram-se aquelas público-alvo da educação especial. Entretanto, esse encontro da educação infantil e educação especial são recentes, cheios de tensões e possibilidades. Desse modo, pensar a educação infantil como direito conquistado para todas as crianças, incluindo, aqui, as com deficiência, remete-nos a um paradoxo entre os direitos das crianças e as políticas públicas que garantem a efetivação desses direitos para a construção de uma escola de educação infantil pública, gratuita e de qualidade para todos.

A seguir, abordaremos brevemente alguns aspectos históricos da educação de crianças com deficiência no Brasil, detendo-nos, de forma mais detalhada, no momento em que essas crianças efetivamente compõem a população atendida pela educação infantil.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS TRILHADOS ENTRE A POLÍTICA DO FAVOR AO DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Para entender este estudo, é necessário retomar alguns aspectos da história e analisar os caminhos percorridos que nos possibilitem compreender os contextos atuais da educação da criança com deficiências na escola regular. Jannuzzi (2006) nos diz que buscar, na história, pistas para entender a educação do deficiente no Brasil não significa que encontraremos totalmente respostas para o presente, não supõe também que o passado nos ensine como deveria ter sido, porém a história nos mostra o que foi e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a construção do direito à educação é processo humano, dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retornar ao passado, talvez, consigamos identificar, no presente, resquícios do

velho que nele persiste e, então, pensar novos caminhos e produzir novas histórias.

Dentro dessa perspectiva, não podemos deixar de enfatizar que, por um lado, a história da educação brasileira, em geral, está atrelada às necessidades econômicas, sociais e políticas, que historicamente sempre estiveram sob o controle da classe dominante. Em decorrência do desenvolvimento social, deu-se a necessidade de escolarizar a população de forma a garantir e sustentar o sistema político dominante. Por outro lado, ressalta-se que a ampliação da escolarização também foi um dos motivos que levaram a população a se organizar em diferentes movimentos sociais, reivindicando a educação como um direito de todos, sobretudo daqueles que historicamente foram negligenciados, sendo discriminados, marginalizados e excluídos do convívio social.

Mazzotta (2005) nos alerta para uma compreensão mais apurada sobre o atendimento educacional para pessoas com deficiência, dizendo que a literatura educacional e em documentos técnicos, aparecem referências a situações de atendimento educacional às pessoas com deficiência, tanto crianças quanto adultos, porém, analisando cuidadosamente esse material, revelam-se situações e propósitos muito longe de serem tentativas do campo educacional para essas pessoas. Até o século XVIII, “[...] as noções a respeito da deficiência eram de base ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” (MAZZOTTA, 2005, p. 16).

Historicamente conhecemos a força que a religião exerceu sobre a população em sua maioria, “[...] com toda sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental” (MAZZOTTA, 2005, p.16). Sendo assim, a pessoa com deficiência, causava certo tipo de “temor” social e, como reação desse desconhecimento sobre a deficiência, esses sujeitos ficavam marginalizados e ignorados durante um grande percurso histórico.

A concepção de pessoa com deficiência como inapta para o convívio social fez com que a sociedade, assim como as políticas de atendimento às suas necessidades individuais e específicas, caísse numa profunda omissão, que se arrastou por muitas e muitas décadas.

As mudanças de concepção sobre a educação da pessoa com deficiência então começam a surgir na Europa, Estados Unidos, Canadá e, posteriormente, no Brasil, o que promove atitudes e mudanças na sociedade, porém podemos perceber pelas nomenclaturas da época que a perspectiva educacional ainda se encontrava distante das objetivações de acesso a todos os conhecimentos historicamente construídos. “Sob o título de Educação de Deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia, etc.” (MAZZOTTA, 2005, p. 17).

A partir do século XVI, a medicina começa a questionar as concepções religiosas e atribui novas interpretações às causalidades da deficiência, buscando superar as superstições por explicações científicas; dessa forma, os sujeitos caracterizados como especiais eram atendidos predominantemente por médicos, ou seja, o atendimento estava fortemente ligado aos aspectos clínicos. Mendes (1995) esclarece que o predomínio dessa teoria organicista provavelmente orientou a prática de segregação das pessoas com deficiência, que tanto poderia ser justificada pelo objetivo de cura como também afastar da sociedade sujeitos supostamente doentes.

Observamos, então, que pessoas com deficiências eram consideradas inadaptadas ao convívio social, por isso precisavam ser segregadas das demais pessoas na sociedade. As crianças mais comprometidas em sua deficiência eram encaminhadas para algumas instituições, como hospitais e asilos. Para tanto, foi fundada, em 1903, no Rio de Janeiro, a primeira Escola Especial para Crianças Anormais com a reforma do Hospital Nacional de Alienados. Essas instituições funcionavam de forma precária e também como abrigo e ponto de distribuição de alimentação para a população pobre.

Jannuzzi (2006) relata que essa vinculação do deficiente com o campo médico apareceu desde os primórdios, embora também a encontremos, no século XIX, ligada a estabelecimentos de ensino regular. Dessa forma, no campo da produção teórica, vamos encontrar, também pioneiramente, os médicos, seguidos pelos pedagogos da rede regular de ensino, fortemente influenciados pela psicologia voltados para a educação da pessoa com deficiência.

Notamos que a educação para essas pessoas se desenvolveu vinculada às vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica. De acordo com Jannuzzi (2006), a

vertente médico-pedagógica era mais subordinada ao médico que, além de determinar o diagnóstico, estava atrelado ao âmbito das práticas pedagógicas com essas pessoas; já a vertente psicopedagógica enfatizava a educação nos princípios psicológicos do indivíduo, mas ainda tinha, na figura do médico, a determinação para as práticas escolares desenvolvidas com pessoas com deficiência.

Analisando esse período histórico, percebemos que as intencionalidades pedagógicas estavam embasadas por uma perspectiva clínico-terapêutica. Percebemos também, nesse período, a ausência do Poder Público e de políticas voltadas para a educação dessas pessoas.

Podemos dizer que a segunda metade do século XX foi o período da expansão da educação especial. A psicóloga russa Helena Antipoff, que veio ao nosso país para ministrar cursos visando ao aperfeiçoamento e às modernizações no ensino de primeiro grau, foi responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais, criando, em 1932, a Sociedade Pestalozzi⁵ de Minas Gerais, que, posteriormente, em 1945, iria expandir-se e transformar-se em uma sociedade nacional.

O século XX foi um período de expansão da educação especial, expansão evidenciada pela abertura de escolas e de classes especiais. As primeiras mostravam o predomínio de propostas privadas de caráter assistencialista e as segundas inseriam-se no ensino público como espaço de acolhimento dos alunos com deficiências 'leves' e daqueles que se mostravam 'desadaptados' para acompanhamento do ensino em classes regulares (BAPTISTA, 2003, p. 48).

Os acontecimentos históricos não ocorrem de forma linear. Com a possibilidade educativa para as pessoas com deficiência e a omissão do poder público na garantia da educação da população com deficiência nas escolas, a sociedade civil busca outros caminhos. Com isso, vão aparecendo as instituições filantrópicas para o atendimento às pessoas com deficiência e, ao longo dos anos, ganham uma hegemonia como uma instituição voltada exclusivamente para a educação dessas pessoas.

⁵ Sociedade Pestalozzi – Associação ou escola de aperfeiçoamento para cuidar da educação do deficiente, principalmente do deficiente mental, regulamentada pelo Decreto nº 8.987, de 22 de fevereiro de 1929. A primeira escola com nome Pestalozzi foi criada em Canoas, Rio Grande do Sul, em 1927. Antipoff iria influenciar a ampliação da rede das Sociedades e Institutos em nível nacional, principalmente com apoio de Francisco Campos, secretário de Educação de Minas Gerais, o qual, posteriormente, se tornou ministro da Educação (FERREIRA, 1986, *apud* MENDES, 1995).

Em 1954, é criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Como sociedade civil prestadora de serviços. A Apae, ou entidade congênere, assume uma missão institucional que visa ao bem-estar da pessoa com deficiência na sociedade. A perspectiva de missão ganha fortemente um caráter de política de favor, isto é, a educação da pessoa com deficiência como ato de caridade, de missão e até mesmo de tutela, alijando a pessoa com deficiência de ser um sujeito de direito à educação.

Na década de 1970, no Brasil, começa uma nova fase com relação à educação das crianças com deficiência, pois as escolas regulares passam a aceitar as crianças e os adolescentes nas salas de aula, movimento esse conhecido como integração⁶. Isso, porém, aconteceu em uma perspectiva que, na época, se preocupava mais com o tratamento do que com a escolarização, pois a integração desses alunos nas escolas comuns só seria possível para aqueles que se adaptassem a essas escolas. As crianças que tinham comprometimentos mais graves permaneciam nas escolas especializadas. A escola não buscava recursos para incluir, era a pessoa com deficiência que deveria se adaptar aos métodos da escola, dessa forma, os alunos permaneciam excluídos, fora desse espaço comum a todos.

A Conferência de Jomtien na Tailândia, em 1990, foi marcante e de fundamental importância para impulsionar o Movimento Social de Inclusão escolar no Brasil, que fortaleceu as discussões políticas, sociais e acadêmicas. Essa conferência estabeleceu, como ideal, uma Escola para Todos. Nessa mesma perspectiva, a Conferência Mundial de Educação Especial, que emergiu a Declaração de Salamanca (1994), reforça os princípios de que escolas inclusivas devem reconhecer as necessidades diversas de seus alunos. Podemos afirmar que a década de 1990, com esses dois documentos, trouxe uma mudança no discurso da educação brasileira e, sobretudo, da educação especial. Contudo, parece-nos que as propostas direcionadas a esse público têm também alguns elementos específicos.

⁶ Mendes (2002) descreve que o movimento de integração escolar tinha por pressuposto que o problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola, isto é, a instituição não se preparava para as diferenças no processo de aprendizagem do aluno, somente crianças com comprometimentos leves eram passíveis de integração escolar, pois conseguiam se adaptar à classe comum, portanto, sem modificações no sistema. Já aqueles que não conseguiam acompanhar os demais alunos eram excluídos da escola regular.

Ainscow (1995), consultor da UNESCO, apresentou um levantamento realizado por esse órgão na década de 1980, em 58 países, em que foi verificado que a organização da Educação Especial se dava, predominantemente, em escolas especializadas, que atendiam um número reduzido de alunos com deficiência. A partir dessas informações, o referido relatório indicou que, diante das proporções da demanda e os escassos recursos disponíveis, as necessidades de educação e formação da maioria das pessoas com deficiência não poderia se efetivar unicamente em escolas e centros especiais.

Assim, a justificativa mais palpável para a inclusão escolar se assenta na afirmação de que “[...] diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros” (KASSAR, 2011, p. 71).

Em 1996, a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que sanciona a LDB, abrange um capítulo sobre a Educação Especial. Em seu art. 59, já se observa que “[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades”. O art. 58 da LDB refere-se a “serviços de apoio especializado” (parágrafo 1º.) e ao “atendimento educacional” (parágrafo 2º). Sendo que o atendimento educacional deve ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração dos alunos nas classes comuns de ensino regular em função de suas condições específicas.

A CNE/CEB nº 2, de 2001, propõe:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos

educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. [...] (BRASIL, 2001a).

Sendo assim, a educação especial é uma modalidade da educação escolar com uma proposta pedagógica diferenciada, que pode ocorrer concomitantemente à educação comum. O parecer CNE/CEB Nº 17 (BRASIL, 2001b), que orienta as normatizações trazidas pela resolução nº 02/2001, explica os termos utilizados: apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns e, em alguns casos, substituí-los. Os professores, regentes de sala, devem contar com o apoio dos professores especialistas na área da deficiência. Esses últimos realizam seu trabalho com os alunos que apresentam mais dificuldades, em salas de apoio/recursos, que são equipadas com materiais didáticos e pedagógicos, exclusivamente para atender o educando público-alvo da educação especial.

Em janeiro de 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), advinda das lutas sociais, visando a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008), por reafirmar que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado não são substitutivas à escolarização, destaca o compromisso político com o processo de ensino e a organização desse atendimento a partir da inclusão escolar. Isso requer recursos físicos, humanos e pedagógicos e é, por meio deles, que se dá a possibilidade de acesso ao currículo comum como forma de garantia à aprendizagem. Esse documento também define que:

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008, p.15).

Essa política contribuiu para a intensificação do debate sobre a educação de pessoas com deficiência e delineou diretrizes orientadoras para a política brasileira na área da educação especial. Afirmou um grupo específico de sujeitos público-alvo da educação especial e promoveu a redução da diversificação das políticas dos estados federativos com vistas a garantir políticas públicas coincidentes em âmbito nacional (VICTOR; OLIVEIRA, 2017). Esse documento orientou também quanto ao início do processo de escolarização das pessoas com deficiência à “[...] inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global” (BRASIL, 2008, p. 16).

Estudos desenvolvidos por Padilha e Oliveira (2013), sobre o atendimento educacional especializado à criança de zero a três anos, apontam que os desafios para uma educação de qualidade para essa faixa etária são enormes: a oferta ultrapassa a demanda de vagas; o atendimento educacional especializado é pensado a partir de serviços de intervenção precoce; falta formação adequada para os professores, além da “[...] escassez de discussão a respeito de práticas educativas para os bebês e crianças pequenas cujo foco seja o educar e o cuidar” (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 198).

Na história da educação infantil, parece existir certo desinteresse em relação às políticas educacionais para crianças de zero a três anos e, quando pensamos nas crianças que fazem parte da educação especial, identificamos práticas pedagógicas incipientes, que pouco colaboram para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, como aponta a PNEEPEI (BRASIL, 2008, p.16):

[...] a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

O atendimento educacional especializado para criança de zero a três anos, público-alvo da Educação Especial, requer que se estabeleça um esclarecimento acerca da especificidade desse atendimento, que considere a singularidade da criança de zero a três anos no que se refere ao seu desenvolvimento integral.

Em 2009, temos a instituição da Resolução nº 4, de 2 de outubro, que vem trazendo Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de educação especial que traz uma nova perspectiva para a escola especial e servirá de apoio ao trabalho educacional a ser realizado na escola regular. Baptista (2003, p. 4) esclarece:

A Resolução 04/2009 do CNE surge como um dos dispositivos que conferem operacionalidade à Política, pois define as diretrizes do atendimento educacional especializado, delimitando que instituições podem oferecê-lo e como esse oferecimento deve ser um suporte à presença do aluno nas escolas regulares. Esta ênfase no contexto escolar comum altera a política educacional brasileira para a educação especial, pois abandona o discurso da excepcionalidade da escolarização em espaços exclusivamente especializados – classes especiais e escolas especiais.

Diante do exposto, ressaltamos que, nos últimos anos, a legislação vem dando visibilidade às políticas públicas na perspectiva de uma escola inclusiva. Sabemos que muitas conquistas já ocorreram, porém as lutas continuam, e estudiosos da área, com constantes pesquisas, vêm contribuindo para a reflexão e o aperfeiçoamento dessas políticas.

2.3 ESTUDOS QUE APONTAM CAMINHOS PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DE AUTISMO INFANTIL

O autismo é um tema bastante complexo, porém igualmente instigante. Na área da educação, o assunto parece gerar muitas dúvidas e questionamentos a muitos profissionais, produzindo grandes confusões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem dessas pessoas.

Pensar ações inclusivas e práticas pedagógicas com a inserção da criança com diagnóstico de autismo no contexto da escola de educação infantil tem se mostrado um desafio, sobretudo pelas características específicas do autismo, o que mostra uma necessidade de conhecimento sobre suas especificidades. É importante conhecer suas principais características para auxiliar o trabalho pedagógico, que poderá criar as máximas intervenções a fim de realizar um trabalho que assegure o acesso e a permanência dessa criança na rede regular de ensino.

Uma escola que pretende trabalhar dentro da perspectiva da inclusão deve acreditar na educabilidade de todas as crianças inseridas naquele espaço e criar caminhos diferenciados de ensino. Para isso, é necessário que se (re)conheça as particularidades, interesses e necessidades dessas crianças.

Dessa forma, é importante revisitar a história e desvelar alguns caminhos trilhados para se compreender o autismo, explicitar as principais características dessa síndrome, que se referem a dificuldades relacionadas à comunicação, ao contato afetivo, à interação e aos comportamentos repetitivos.

Ao fazermos um levantamento bibliográfico sobre autismo, o mais mencionado por trazer as definições do autismo é Leo Kanner (1894–1981), médico psiquiatra nascido na Áustria e radicado no EUA desde 1924. É bastante mencionado por sistematizar resultados de estudos que colocam em foco o autismo, a partir de seu trabalho com crianças com distúrbios específicos na década de 1940.

Leo Kanner (1997) foi o responsável por utilizar o termo autismo para nomear a “síndrome” como hoje é conhecida. Em 1943, ao escrever um artigo denominado Distúrbios autísticos do contato afetivo (*Autistic disturbances of affective contact*⁷), Ele descreve que, desde o ano de 1938, concentra sua atenção em analisar “[...] um certo número de crianças cujo estado difere tão marcada e distintamente de tudo o que foi descrito anteriormente” (KANNER, 1997, p.111). As características descritas por ele, em seu artigo, deram origem ao quadro clássico das principais características do autismo que foi amplamente difundido entre os profissionais da área no final da década de 1960, esse quadro clássico ainda está presente na atualidade.

Atualmente, a definição do quadro autístico sobressai em dois manuais diagnósticos: Manual de Diagnóstico de Classificação Estatística das Doenças Mentais (DSM-V) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Nos dois manuais, o autismo infantil é caracterizado pelo desenvolvimento anormal ou alterado, a síndrome se manifesta antes dos três anos, interferindo no desenvolvimento de três áreas: interação social; linguagem e comunicação; a criança com autismo possui interesses restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento.

⁷ O artigo de Leo Kanner, intitulado “*Autistic disturbances of affective contact*”, foi publicado pela primeira vez em inglês em *Nervous Child*, em 1943, n. 2, p. 217-250, foi traduzido para o português da versão francesa e publicado em 1997, como parte da coletânea “Autismos”, organizada por Paulina Schmidtbauer e publicada pela editora Escuta.

No Manual de Diagnóstico de Classificação Estatística das Doenças Mentais DSM V (APA, 2014), o autismo é situado na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento, assumindo, assim, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), porém esse Manual vem recebendo algumas críticas por elencar uma lista de sintomas pouco claros para um conjunto cada vez maior de patologias mentais. Dentro dessa perspectiva, o DSM V engloba, no termo Espectro de Autismo, o que era considerado Transtornos Globais do Desenvolvimento, que compunham o autismo, transtorno desintegrativo da infância e as Síndromes de Asperger e Rett. Sendo assim, ampliaram-se as possibilidades de diagnóstico de autismo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) trata do quadro autístico, ao abordar o público-alvo da educação especial. De acordo com esse documento:

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

Esse documento está pautado no diagnóstico emitido pela CID-10, dessa forma, para esse trabalho, iremos abordar o diagnóstico de autismo de acordo com o CID-10 e com a PNEEPEI.

A mais recente lei que foi sancionada, Lei nº 12.764, de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Nesse documento, o autismo é considerado como uma deficiência. Em se tratando da educação a ser ofertada, afirma o direito a um sistema educacional que seja inclusivo em todos os níveis de ensino. Faz menção à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, ao direito à matrícula no ensino comum e determina

que deva ser garantido ao aluno com autismo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um profissional de apoio, disponível sempre que identificada a necessidade desse acompanhamento.

Essa lei colabora por apontar que um profissional de apoio para a criança com autismo é fundamental para se realizar o trabalho educativo, contribuindo para o processo de desenvolvimento da criança.

Não existe uma definição sobre as causas específicas para o autismo. Estudos como o de Bosa (2002) e Vasques e Baptista (2006) mostram que não existe uma concepção única de autismo e que diferentes seguimentos profissionais têm visões diferentes acerca do desenvolvimento e a psicopatologia da pessoa com autismo.

Essas definições sobre as especificidades do autismo deram forma para diferentes modos de intervenção com a pessoa com autismo. A medicina, de modo geral, propõe pensar que as causas do autismo são de ordem genética ou neurológica e ressaltam não ter cura essa síndrome. O tratamento realizado, na maioria dos casos, é feito com o uso de medicação, objetivando melhorar a comunicação, a concentração e diminuir os movimentos repetitivos, proporcionando uma qualidade de vida melhor para a pessoa com autismo. Outras abordagens teóricas, como a Psicologia comportamental e a Psicanálise, delineiam diferentes caminhos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com autismo.

Neste trabalho, optamos por compreender o aprendizado e o desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo a partir da abordagem histórico-cultural, que considera que o sujeito aprende nas condições concretas de vida e “[...] o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente orientado” (VIGOTSKI, 1997, p. 178).

Buscando compreender como se dá a constituição da criança com diagnóstico de autismo no ambiente da educação infantil comum a todos, realizamos uma busca no banco de dissertações e teses concluídas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), para trazer as contribuições de pesquisadores que, nos últimos anos, têm estudado essa temática, procurando compreender como se dá a constituição da criança com autismo, inserida na escola de educação infantil a partir da perspectiva histórico-cultural.

Optamos por selecionar algumas pesquisas que pudessem auxiliar nosso estudo e priorizamos estudos realizados na UFES, por desenvolverem investigações dentro da realidade de inclusão dos municípios do estado do Espírito Santo.

Elegemos alguns relevantes trabalhos que abordam: educação infantil, autismo, inclusão escolar e teoria histórico-cultural.

Iniciamos com o trabalho realizado por Chiote (2011). O estudo teve como objetivo analisar a importância do outro em relação à mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo, compreendendo a mediação como processo de significação e constituição dessa criança na educação infantil, favorecendo a apropriação de práticas culturais historicamente delimitadas nesse espaço escolar, possibilitando o desenvolvimento da consciência de si e do outro.

A pesquisadora optou pela abordagem histórico-cultural como base teórica, afirmando que os estudos de Vigotski contribuem, de forma relevante, por considerar que o desenvolvimento humano se dá num processo de desenvolvimento cultural, numa dialética entre o biológico e o social. Nessa perspectiva, a pessoa se constitui e se desenvolve nas condições concretas de vida, isto é, nas relações e interações que lhes são possibilitadas nos processos mediados; e as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência são as mesmas que guiam o desenvolvimento da criança normal, porém é preciso um investimento maior do outro (professor) para que a criança possa aprender e se desenvolver.

Sendo assim, a pesquisadora viu nos estudos do autor uma base pertinente para contribuir com a reflexão sobre o desenvolvimento da criança com autismo, sobretudo por enfatizar o papel do outro e dos processos de mediação que possibilitam a inclusão da criança na cultura, a partir da significação do meio social, contribuindo para a apropriação das práticas culturais das relações instituídas no espaço da educação infantil.

A pesquisa teve como colaboradores do estudo uma única criança com diagnóstico de autismo infantil, suas professoras e as demais crianças de sua turma. A análise de dados apoiou-se na abordagem microgenética, isto é, enfocando e analisando as minúcias do processo de desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo infantil no espaço da instituição de educação infantil.

Diante do fato de a atuação das professoras, no início do estudo, estar vinculada às concepções que tinham sobre o autismo, baseadas na incapacidade e limitação da criança, a pesquisadora propôs a realização de uma atuação conjunta com o professor em um trabalho colaborativo, o que poderia permitir maior intencionalidade e sistematicidade na prática educativa, pois o trabalho com a criança com autismo implica a mudança de concepções em relação ao autismo e exige execução de ações que favoreçam a inserção dessa criança em diferentes âmbitos da instituição escolar, colaborando com seu desenvolvimento.

A autora pontua em suas análises que, a partir da inserção da criança com autismo na dinâmica escolar, começam a surgir mudanças de percepções dos profissionais sobre essa criança. As mediações pedagógicas se construíram num processo de orientar as ações da criança com autismo para o que era esperado dela, assim como das demais crianças, numa determinada situação, num fazer junto a ela, favorecendo, a partir da orientação, a regulação do outro. Dentro dessa dinâmica, a mediação do adulto na participação dessa criança, como sujeito ativo nas práticas escolares/culturais, possibilitou romper com o isolamento da criança com autismo na instituição escolar.

A partir dessa movimentação, a autora identifica que houve uma aproximação das crianças da turma com a criança com autismo, favorecendo a ampliação das experiências tipicamente infantis, como o brincar na relação com seus pares e não apenas com o adulto.

Ao finalizar o trabalho, a pesquisadora reafirma as contribuições da mediação para o desenvolvimento da criança com autismo:

Nossas considerações destacam primeiramente as contribuições do referencial teórico metodológico alicerçado na perspectiva histórico-cultural na construção de um olhar para a criança com autismo, como sujeito que se desenvolve a partir das relações sociais que lhes são possibilitadas, na mediação dos múltiplos outros que o inserem nas práticas sociais, significando o meio para criança, a criança para o meio e a criança para ela mesma. Dessa maneira, no espaço escolar, ao focalizarmos o papel do outro na inserção e desenvolvimento cultural da criança com autismo, interessamo-nos pelo processo de significação que perpassa a mediação pedagógica, buscamos compreender como as professoras, de modo intencional e sistematizado, poderiam investir para que Daniel participasse voluntariamente das práticas que perpassam o cotidiano da educação infantil, dando-nos pistas das apropriações que lhes foram favorecidas, indícios de processos de autorregulação a partir dessas apropriações (CHIOTE, 2011, p. 169).

Com o trabalho de Chiote (2011), percebemos a importância dos processos de mediação intencional e sistematizada para o desenvolvimento da criança com autismo. Esse estudo aponta caminhos a serem trilhados no trabalho educativo com essa criança com autismo, os resultados problematizam as limitações impostas pelo diagnóstico, uma vez que a criança passa a ser parte do contexto social em que está inserida e internaliza os modos de ser do seu grupo.

Outro trabalho importante foi realizado por Correia (2012), em sua dissertação intitulada “A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil”. Ela buscou analisar o processo de inclusão de uma criança com laudo de autismo infantil, problematizando-o, tendo por base a visão de mundo infantil. A pesquisadora procurou conhecer a infância da criança com autismo, considerando os diferentes modos de ser e estar na infância; também analisou as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço de educação infantil com a criança, discutindo aspectos referentes às implicações do processo de inclusão na constituição da subjetividade dessa criança.

A autora teve como base a teoria histórico-cultural de Vigotski, que vê a criança como um ser histórico, social e cultural. Correia (2012) ressalta a importância de se pensar na constituição subjetiva da criança com deficiência na instituição escolar, como se dá a percepção dela do mundo e ela no mundo. Para tanto, enfatiza a linguagem e compreende a criança como autora de sua palavra, já que é sujeito histórico, social e cultural.

Por meio do estudo de caso do tipo etnográfico, a autora pôde vivenciar o cotidiano do campo investigado; ouvir as narrativas das crianças, observando as condições de produção dessas narrativas, as interações e as relações estabelecidas pelas crianças, suas necessidades, desejos, percepções, interesses, construções e reconstruções, entendendo-as, assim, a partir de seus próprios contextos socioculturais. Correia (2012) utilizou, para a análise de dados, a microgenética e o paradigma indiciário, buscando encontrar pistas e indícios nos processos interativo-enunciativos que possibilitassem analisar o processo de inclusão de uma criança com autismo.

Ao descrever as práticas pedagógicas, a autora diz que a sistematização do planejamento e de objetivos pedagógicos claros, voltados para as crianças de zero a

seis anos (a instituição pesquisada ainda possuía turmas de 1º ano do ensino fundamental) favorecia o direcionamento de um trabalho voltado para a preparação/antecipação do processo de alfabetização. Contudo, parecia não existir uma preocupação em adaptar o planejamento à criança com deficiência presente na sala de aula. A falta de intencionalidade e o fato de permanecer em um caminho metodológico tradicional podem comprometer a mediação pedagógica e, assim, o aprendizado da criança com autismo.

A pesquisa possibilitou observar, por meio das enunciações da criança com autismo, que ela imprime sentido e significado às situações vivenciadas na instituição de educação infantil junto a seus pares e os profissionais envolvidos no processo. Essa percepção demonstrada pela criança pôde ser observada em minúcias, indícios, manifestados em suas expressões, seus gestos e suas narrativas.

A autora aponta que a criança com autismo, por vezes, parecia não se interessar pelas atividades de rotina, em especial, aquelas que se referiam ao registro das letras e dos números e poucas vezes as realizava, buscando, nesses momentos, outros recursos ou situações que pareciam ter significado para ela. Sendo assim, a pesquisadora problematiza as escolhas das atividades de registro no cotidiano da educação infantil. A sala de aula, que deveria ser espaço de apropriação dos conhecimentos e de constituição dos sujeitos a partir de relações dialógicas, da escuta do outro, era vivenciada como espaço que parecia priorizar o cumprimento de atividades que aparentemente não significativas.

Correia (2012) finaliza o seu trabalho destacando que o processo de inclusão da criança com autismo traz muitas questões para serem refletidas e que as práticas realizadas no espaço de educação infantil devem ser significativas para todas as crianças.

Outras considerações relevantes desse trabalho são as contribuições do referencial teórico-metodológico, alicerçado na teoria histórico-cultural, que contribui imensamente para pensar práticas pedagógicas significativas no processo de inclusão da criança com autismo na educação infantil, e a qualidade de mediação e o investimento nas metodologias diferenciadas perpassa o trabalho pedagógico favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo. Esse trabalho também contribui para indagarmos acerca da importância do

professor como mediador da cultura para a criança. Para tanto, faz-se necessário conhecer as principais características do autismo, para pensar intervenções significativas com os alunos que têm essa síndrome.

Outra pesquisa que tem como foco o desenvolvimento da criança com autismo na Educação Infantil é a de Anjos (2013), “Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento”. O autor se propôs a investigar os aspectos educacionais que estão implicados na inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento associado ao espectro autista e no processo de mediação dos educadores junto às atividades lúdicas, presentes na escola de Educação Infantil.

Como base teórica, o autor utilizou as contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski e, como metodologia de pesquisa, realizou a pesquisa-ação colaborativa-crítica por se tratar de uma pesquisa que busca a colaboração.

O autor define como cultura lúdica a educação para e pelo lazer, definido como o espaço/tempo em que a criança vivencia a cultura lúdica infantil por meio de diferentes atividades, como: a) as socioculturais: festas de carnaval, festa junina, aniversários do mês, dia da criança, dia do estudante; b) expressões artísticas: música, teatro, contação de história, boneco de fantoches; c) atividades turísticas: os passeios; d) atividades de recreação: jogos e brincadeiras; e) exposição em tela: momentos que são dedicados a assistir filmes ou desenhos. Como elemento da cultura lúdica, a recreação representa um espaço/tempo em que ocorre a brincadeira e o jogo.

Essa pesquisa conta com uma criança de quatro anos, sujeito da pesquisa, aluno do Grupo 4, possui um laudo que diz que ele apresenta “transtorno invasivo do desenvolvimento”, de etiologia ainda não definida, representada por comprometimento qualitativo da interação social, recíproca da comunicação verbal e não verbal e das atividades lúdicas e imaginativas. Existiam ainda três laudos anteriores que apontavam que ela apresentava “Transtorno de atenção e hiperatividade”, com comprometimento no desenvolvimento da fala e linguagem.

Segundo o autor, a criança com autismo ficava a “perambular” pela escola. A estagiária ficava acompanhando os seus passos, demonstrando estar cansada de

cumprir esse papel. Assim, a criança criou uma rotina na escola em que, no primeiro momento, ficava na sala de aula, depois brincava livremente, frequentava outros espaços, como as outras salas de aula, a brinquedoteca, o pátio e o parquinho. O papel da estagiária se reduzia a acompanhar e observar o seu comportamento. Diferentemente das outras crianças, o menino não se adaptou à rotina escolar, contrariando as regras. Criou um modo de “estar” na infância e de conviver nesse ambiente.

Anjos (2013) diz que havia a probabilidade de a escola estar se isentando da sua função social, diante das dificuldades que encontrava no processo de educabilidade da criança com autismo, deixando-a livre na escola. O autor relata que, em um determinado momento, percebeu a criança na porta de uma sala vendo as crianças sentadas estudando, parecendo que ele queria sentar-se e aprender, ser aluno da escola.

O autor relata que, para a escola, o comportamento da criança com autismo era visto como um problema, porém essa e outras questões relacionadas ao processo de inclusão e à cultura lúdica, junto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, tornaram-se um desafio para todos. Foi a partir disso que o pesquisador propôs aos profissionais que atuavam diretamente com a criança pensar algumas ações que pudessem qualificar o cotidiano escolar do aluno com TGD. Assim, o pesquisador, numa perspectiva crítica e colaborativa, passou a ser um colaborador, mobilizando tais profissionais a refletirem, por meio dos ciclos de formação, as questões que permeavam a inclusão da criança com TGD/associado ao espectro de autismo.

Dessa forma, foram sugeridos alguns apontamentos que emergiram dos próprios profissionais da escola por meio do ciclo de formação reflexivo: a importância de se fazer uma parceria com a família, a fim de buscar uma compreensão da criança; o envolvimento de todos os profissionais da escola, considerando que o desafio é de toda a equipe; a busca de atividades e estratégias que contemplem a criança, melhorando a sua socialização e o seu desenvolvimento de um modo global; a procura de meios didáticos, jogos e brincadeiras que aproximem a criança dos colegas, do professor e que o envolvam nas atividades; a busca do conhecimento sobre esse tipo de comportamento por meio do estudo.

Anjos (2013) relata que no contexto escolar pesquisado, diante do que foi apontado pelos profissionais de educação durante o Ciclo reflexivo de formação, era preciso debater alguns questionamentos referentes às formas de mediação utilizadas para a inclusão do aluno com TGD no espaço escolar. O primeiro questionamento estava relacionado ao comportamento dessa criança. A escola enfrentava muitas dificuldades em aceitar, em lidar e entender alguns atos dele na relação com os seus colegas, no brincar e na adaptação às regras da escola.

Outro aspecto debatido pelo autor foi o excesso de laudos clínico. A escola apresentou quatro tipos de laudos: três com diagnóstico de hiperatividade e o último com transtorno invasivo de desenvolvimento associado ao espectro de autismo, apresentando comprometimento cognitivo nas áreas imaginativa e lúdica.

O autor relata que o grupo de professores reconheceu que é desafiador escolarizar alunos com esse tipo de transtorno. A realidade que temos encontrado na escola é constituída de muitas dúvidas e questionamentos por parte dos educadores, que, em sua maioria, demonstram objeções, rejeições, bloqueios e críticas que se juntam à falta de apoio de políticas educacionais e de formação que sejam alinhadas às necessidades do ambiente escolar.

Anjos (2013) relata que, em suas observações, nos momentos de brincadeira de jogo de faz de conta, havia pouca preocupação em relação à mediação pedagógica e à sistematização didática junto às especificidades do sujeito com TGD/associado ao espectro de autismo. Acrescenta que uma escola de Educação Infantil precisa ser pensada junto com as crianças, respeitando a sua cultura lúdica e fundamentalmente a sua história social.

Em todos os trabalhos analisados fica clara a importância das intencionalidades do trabalho pedagógico na contribuição do desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil, e todos possibilitam pensar caminhos para uma base teórica sólida.

Neste estudo, propomo-nos a analisar aspectos do desenvolvimento de um menino com autismo na educação infantil, em inter-relação com as práticas educativas desenvolvidas na sala de atividades, de maneira a favorecer o envolvimento dessa criança na dinâmica educativa.

Estamos entrando em dois espaços e tempo que necessitam de uma análise cuidadosa para a história e as possibilidades de ressignificar práticas que foram instituídas, a educação infantil e o processo de inclusão da criança com diagnóstico de autismo nesse espaço.

Entendemos que, para a concretização dessa tarefa, é necessário, entre outros aspectos, um conhecimento mais aprofundado sobre essas crianças, seus modos de aprender e, também, sobre os modos de ensinar a elas.

Consultamos, ainda, para este estudo, outras produções acadêmico-científicas que apontam caminhos para a escolarização da pessoa com autismo, tendo como base a perspectiva histórico-cultural. Autores como Salles (2018) e Santos (2017) compreendem a constituição da criança com autismo como um processo de significação das relações que são possibilitadas com e pelo meio social e cultural em que estão inseridas.

Salles (2018) realizou sua pesquisa de mestrado em uma brinquedoteca, com a participação de crianças com autismo e de crianças de condutas típicas. A autora compreende as formas de mediação pedagógica desenvolvidas pelo professor como uma forma de enfrentar os desafios de incluir, orientar e contribuir para a autorregulação da ação da criança, bem como a brincadeira como possibilidade de aprendizado e ampliação cultural. A criança com autismo em atividades de brincadeira aponta os desafios e anuncia a importância do outro, seja adulto ou criança mais experiente no processo de mediação pedagógica, favorecendo o desenvolvimento da criança com autismo e permitindo a ela ampliar sua relação social a partir das interações que acontecem no meio em que ela está inserida.

A pesquisa de Santos (2017) não foi realizada na educação infantil. A autora propôs investigar o movimento de construção de recursos diferenciados na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo em turmas do 1º ano do ensino fundamental. Teve como base estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e os processos mediados, enfocando o papel do outro no desenvolvimento humano e do ensino, com destaque para a busca de caminhos diferenciados no planejamento da prática pedagógica, de maneira a inserir as crianças com autismo na dinâmica educativa. Ao final do estudo, foi possível observar alguns avanços na aprendizagem: aumento das situações de participação

voluntária da criança nas atividades escolares; iniciativa para realizar determinada atividade, sabendo o que responder quando questionadas sobre assuntos que estavam sendo tratados próximo a ela; apropriação de conhecimentos escolares trabalhados nas turmas do 1º ano.

3 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (Manoel de Barros, 2018).

No intuito de entendermos as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento de uma criança com autismo na educação infantil, na condição de um ser constituído pela história e pela cultura, apropriamo-nos das contribuições do psicólogo Levi S. Vigotski (1896-1934)⁸, como referencial teórico do nosso estudo.

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano coloca em discussão as transformações qualitativas no psiquismo humano que não é um processo natural. Vigotski (1995, p. 89, tradução nossa), afirma que: “É a sociedade não é a natureza o que deve aparecer em primeiro lugar como determinante do comportamento humano. É aí que reside toda a idéia (sic) de desenvolvimento cultural da criança”.⁹ O desenvolvimento do psiquismo humano vai depender significativamente das intervenções que serão oportunizadas para que a apropriação cultural seja garantida, a fim de contribuir para humanização da criança.

Portanto, a teoria histórico-cultural nos provoca a pensar que o desenvolvimento infantil não é regido por leis naturais ou biológicas. As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e educação, são determinantes em seu desenvolvimento.

Vigotski via o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa, com possibilidade de uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para se pensar a psicologia da época. Buscou elementos para desenvolver sua teoria sobre a constituição social e histórica do homem nas ideias de Marx e Engels, a saber:

⁸ Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934). Vigotski, insatisfeito com a Psicologia do seu tempo, propôs uma teoria psicológica capaz de conceber consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade. Apresentou bem mais que uma terceira via, mostrou um caminho que constituía uma verdadeira ruptura, mostrando a necessidade de um paradigma unificador que restabelecesse a integração ausente (FREITAS, 2002).

⁹ Es la sociedad y no la naturaleza la que debe figurar en primer lugar como el factor determinante de la conducta del hombre. En ello consiste toda la idea de desarrollo cultural del niño. (VIGOTSKI, 1995, p. 89).

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1984, p. 15).

Vigotski (2007), dentro dessa perspectiva marxista, possibilita-nos pensar que os caminhos pelos quais o ser humano foi trilhando e se distanciando dos demais seres vivos possui gênese no trabalho. Afirma que é pelo trabalho que o homem transforma a natureza e a si próprio. Esse autor busca, dentro da teoria marxista, uma abordagem metodológica que permita encontrar caminhos para responder as perguntas sobre a formação da consciência e, dentro dessa perspectiva, afirma que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Duarte (2004) nos diz que a historicidade do ser humano é construída pelo trabalho, isto é, o homem modifica sua realidade social da puramente biológica e natural. O ser humano se distancia do mundo animal por ter, ao seu dispor, uma base biológica, com funções psicológicas elementares, capazes de criarem interlocuções a partir de intervenções com o meio social, por meio da linguagem, possibilitando-lhe apropriar-se de elementos da cultura e desenvolver as funções psicológicas superiores.

Compreendemos que, ao apropriar-se da natureza, o homem a transforma e, assim, transforma a si mesmo.

Na medida que a atividade humana se objetiva em produtos, em objetivações, sejam elas materiais ou não, temos, como consequência, que o processo de objetivação do gênero humano é cumulativo. Assim, no significado de uma objetivação está acumulada a experiência histórica de muitas gerações. Os instrumentos são novamente um bom exemplo. Um instrumento é, num determinado sentido, um resultado imediato da atividade de quem o produziu. Nesse sentido, contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participam de sua produção. Mas ele é também objetivação da atividade humana num outro sentido, qual seja, o de que ele é resultado da história de “gerações” de instrumentos do mesmo tipo, sendo que durante essa história, esse tipo específico de instrumento foi sofrendo transformações e aperfeiçoamentos, por exigência da atividade social (DUARTE, 2004, p.123).

Podemos dizer que a apropriação da cultura humana pelo indivíduo sempre assume a característica de um processo educativo. Desse modo, a apropriação só é possível se as relações das crianças com o mundo das objetivações forem mediatizadas pelas relações com os outros.

De acordo com Vigotski (1997), a criança não nasce em um mundo “natural”, ela nasce em um mundo humano já produzido pelo conjunto de pessoas que a precederam e, assim, vai se apropriando dele conforme se relaciona socialmente, participando das atividades e práticas culturais do meio em que está inserida. Nessa dinâmica, as reações que chamaríamos de naturais, herdadas biologicamente, como a percepção, a memória e as associações simples, irão se entrelaçar aos processos culturais, por meios de intervenções, transformando-se em modos de ação, de relação, garantindo ao sujeito seu processo de humanização, isto é, impregnando-o das marcas do humano.

Para Vigotski (1997), existem dois aspectos da teoria marxista que colaboram para compreender o homem na dinâmica das relações sociais: a história e a cultura, ou seja, o autor nos possibilita compreender que o homem não é apenas um produto do seu meio, ao contrário disso, ele é um sujeito ativo nesse movimento das vivências humanas e sociais, que cria e produz realidade, sendo assim, o autor problematiza a ideia do homem como um ser natural e ressalta o desenvolvimento cultural dos sujeitos.

[...] tornamo-nos através dos outros; esta regra não se aplica apenas à personalidade como um todo, mas para a história de cada função isolado. Aqui reside a essência do processo de desenvolvimento cultural expressa em puramente lógico. A personalidade torna-se para si o que é em si, através do que significa para demais. Este é o processo de formação da personalidade [...] (VIGOTSKI, 1995, p.149-150, tradução nossa¹⁰).

O autor nos afirma que o funcionamento do psiquismo especificamente humano é de origem social, cultural e histórica. Desse modo, a pessoa com características humanas surge sempre das relações tecidas no contexto social.

Na perspectiva histórico-cultural, o uso da linguagem é fundamental para os processos de constituição do desenvolvimento da consciência da criança, isto é, o homem se apropria da cultura por meio da linguagem, significando todo o contexto histórico do qual faz parte, ampliando, assim, seus processos psicológicos superiores.

¹⁰ [...] pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. En ello radica la esencia del proceso del desarrollo cultural expresado en forma puramente lógica. La personalidad viene a ser para si lo que es en si, a través de lo que significa para los demais. Este es el proceso de formación de la personalidad [...] (VIGOTSKI, 1995, p.149-150).

A concepção do significado da palavra como uma unidade tanto do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social é de valor inestimável para o estudo do pensamento e da linguagem, pois permite uma verdadeira análise genético-causal, o estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança e o seu desenvolvimento social (VIGOTSKI, 2009, p. 8).

O autor nos faz compreender que o pensamento passa por muitas transformações até tornar-se fala. A palavra é carregada de sentidos, fazendo parte da dimensão humana. Diante disso, os seus estudos nos levam a indagar sobre as contribuições da teoria histórico-cultural para pensar a inclusão das crianças com autismo na Educação Infantil, considerando que elas, em muitos casos, possuem pouca ou quase nenhuma oralidade; e as mediações com uso da palavra e seu significado podem propiciar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dessa criança.

A teoria histórico-cultural, sobretudo a defectologia vigotskiana, contribui substancialmente para compreender a constituição do humano nos homens, entre eles, os que possuem algum tipo de deficiência; as vivências e experiências do social contribuirão para o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Quando surge diante de nós uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo aos olhos de um observador leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança. Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

De acordo com Vigotski (2011), o desvio da normalidade que existe na deficiência faz com que a criança não consiga se apropriar dos meios culturais da mesma forma que as crianças com desenvolvimento típico, sendo assim, em sua obra de Fundamentos da Defectologia, ele nos sugere pensar outros caminhos para mediação e desenvolvimento cultural da criança com deficiência.

Assim, no caso dos cegos, a escrita visual é substituída pela tátil – o sistema Braille permite compor todo o alfabeto por meio de diferentes combinações de pontos em relevo, permite ler tocando esses pontos na página, e escrever perfurando o papel e marcando nele pontos em relevo. Exatamente do mesmo modo, no caso dos surdos-mudos, a dactilologia (ou alfabeto manual) permite substituir por signos visuais, por diversas posições das mãos, os signos sonoros do nosso alfabeto e compor no ar uma escrita especial, que a criança surda-muda lê com os olhos (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Vigotski (2011) nos provoca a pensar que os caminhos especialmente construídos para o desenvolvimento cultural da criança com deficiência são extremamente importantes na história do desenvolvimento cultural, pois demonstra que a possibilidade de aprendizagem da criança com deficiência depende da qualidade da mediação, juntamente com a construção de vias alternativas que forem ofertadas para essa criança. Sendo assim “[...] as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos” (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

No espaço da instituição de educação infantil, os processos de ensino devem buscar outros recursos para provocar avanços no desenvolvimento dessa criança.

Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal. Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

O autor nos direciona a pensar que o desenvolvimento cultural das crianças com deficiência por caminhos diferenciados não está necessariamente relacionado com uma ou outra função orgânica, mas com as possibilidades de mediações no ambiente social em que estiver inserida, assim como as intencionalidades em seu processo de ensino para apropriação da cultura.

Vigotski (2010), ao escrever sobre a questão do meio¹¹ na pedologia¹², propõe uma investigação minuciosa acerca de compreender o desenvolvimento humano, para além das etapas do desenvolvimento de vida em que a pessoa se encontra, como a infância, adolescência e velhice, períodos cronológicos do desenvolvimento biológico que acontece de forma similar em todo indivíduo humano.

¹¹ O meio refere-se ao meio ambiente que se dá determinado processo, como ao ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem se insere.

¹² Vigotski trabalhou na área que, segundo ele, possibilitava uma amplitude de análise maior que a psicologia, a “pedologia” (ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos), tendo como foco a relação entre aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Aos poucos o mundo distante começa a se ampliar para a criança, mas no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo, da rua. Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Depois, o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade (VIGOTSKI, 2010, p. 683).

O meio, na pedologia, refere-se a esse conjunto de elementos materiais e culturais no qual o sujeito está inserido e que irá influenciar no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

O autor nos direciona a entender que as relações sociais e as mediações que ocorrem no meio em que estão inseridos determinam a vida desses sujeitos. Portanto, quando tratamos dos processos educativos para a criança com diagnóstico de autismo, questionamos a qualidade das interações e quais caminhos diferenciados estão sendo oferecidos para contribuir com os avanços das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, os estudos de Vigotski nos levam a inferir que o conjunto de elementos materiais e culturais ofertados para a criança, no seu processo de desenvolvimento, contribuirão para desenvolver sua humanização, apropriação e da cultura.

A pedologia não estuda o meio enquanto tal, pois isso é objeto de outras ciências – de ciências mais próximas à pedologia, como as ciências sanitárias, que estudam o meio especialmente a partir de sua relação com doenças e com a preservação da saúde. Tal como na questão da hereditariedade, o pedólogo estuda não o meio e as regras que o constituem, mas seu papel e significado, sua participação, sua influência no desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2010, p. 682).

O autor, dessa forma, chama a atenção para o desenvolvimento integral da criança, avançando e trazendo outra possibilidade de se pensar a psicologia do desenvolvimento humano para além das características dos estágios desse desenvolvimento, focalizando o sujeito isolado e analisando as transformações que ocorrem para todos os seres humanos, muitas vezes, de forma similar. O que se destaca na questão do meio na pedologia é pensar as contribuições do meio, que é esse conjunto de elementos materiais e culturais no qual o sujeito está inserido e que irá influenciar no seu processo de desenvolvimento cultural.

Vigotski (2010) chama a atenção para a necessidade de se esclarecer algumas regras elementares e conceitos para se pensar o meio no processo de desenvolvimento da criança, sem considerar parâmetros absolutos, mas, sim,

relativos. Assim, não basta inserir a criança no meio social e considerar que, ao inseri-la, isso em si já caracteriza avanços em seu desenvolvimento, ao contrário disso, ele nos provoca a pensar as experiências mediatizadas com o meio que irão proporcionar um avanço em seu desenvolvimento.

[...] deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 682).

Observamos que o autor, ao tratar a questão do meio, afirma que é necessário migrar dos indicadores absolutos do meio para os indicadores relativos; todas as crianças que nasceram com condutas típicas de desenvolvimento possuem indicadores absolutos de desenvolvimento orgânicos e que durante a periodização do desenvolvimento infantil se assemelham. Já os indicadores relativos desse desenvolvimento, como as condições materiais para o seu desenvolvimento e inserção no mundo cultural concerne a cada criança, de forma singular, a partir das experiências do meio em que está inserida.

Portanto, “A atividade mental humana desenvolve-se em condições de perfeita comunicação com o meio, em cujo transcurso a criança adquire, com os adultos, a experiência de muitas gerações” (LURIA; YODOVICH, 1987, p. 10).

Essa comunicação com o meio se dá a partir da linguagem, o desenvolvimento humano exige interação do sujeito com a cultura a partir da mediação, aqui se fundamenta a importância da escola e dos processos educativos para o desenvolvimento e aprendizagens da criança com autismo.

A linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexões da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que ela poderia formar através da experiência individual (LURIA; YODOVICH, 1987, p.11).

Sendo assim, a escola é um lugar privilegiado de interações e constituição de sentidos, de uso e desenvolvimento da linguagem que desvela os sentidos do mundo.

A criança, ao nascer, está inserida em um universo de linguagem, porém o processo de humanização só existirá na medida que acontecer a apropriação desse sistema

simbólico pela criança. O espaço e tempo onde a criança está inserida são organizados pelas significações produzidas pela linguagem e é por meio dela que os outros transmitem à criança a cultura. A linguagem permite as relações e as interações, tanto entre o adulto e a criança quanto entre a criança e seus pares, possibilitando as trocas de sentido e permitindo que a criança organize seus processos de aprendizagem sobre si, sobre os objetos e sobre o mundo. É a linguagem, nas relações com os outros que poderá possibilitar a construção das funções psíquicas superiores. Podemos dizer que a linguagem permite o desenvolvimento da criança do mundo natural e biológico, para o mundo cultural e humano.

Luria e Yudovich (1987) nos ajudam a pensar o quanto a linguagem é fundamental na mediação que colabora na formação dos processos mentais dos indivíduos. Eles fazem uma crítica à velha maneira da psicologia que pouca importância dava ao papel da linguagem, demonstravam resistência a estudar toda a complexidade da formação dos processos psicológicos superiores, reduzindo esse desenvolvimento complexo a uma simples combinação de hábitos ou como um processo contínuo e espontâneo, negando a importância dos processos educativos. A psicologia materialista por sua vez, “[...] considera os processos mentais como formações funcionais complexas que se produzem como resultado de formas concretas de interação entre o organismo e o meio” (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 09).

Os autores afirmam que a antiga teoria psicológica reduzia o complexo desenvolvimento da atividade mental infantil a uma sequência de atitude comportamental. Os processos educativos eram interpretados como um ato secundário, podendo contribuir ou retardar a “maturação natural” do desenvolvimento mental infantil, que já está predeterminado biologicamente.

Essa forma de pensar o desenvolvimento dos processos mentais complexos do homem é um obstáculo para se discutir cientificamente os processos mentais superiores, tendo a linguagem como um meio de influir formativamente nos processos de desenvolvimento mental da criança.

Contudo, a psicologia soviética da qual Vigotski desenvolveu uma nova forma de pensar essa ciência, rejeitou firmemente essa maneira muito simplificada de se

investigar o desenvolvimento da atividade mental que é complexa, ultrapassando uma interpretação ingênua com um enfoque mecanicista.

A psicologia materialista não considera, por achar inútil, qualquer forma de atividade mental e, em particular, as formas mais complexas como produto de “capacidades” não analisáveis, assentadas de maneira inata na organização do cérebro. A partir da teoria dos reflexos, desenvolvida por Sechenov e elaborada por Pavlov, considera os processos mentais como formações funcionais complexas que se produzem como resultado de formas concretas de interação entre o organismo e o meio (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 09).

De acordo com a citação acima, podemos dizer que a psicologia materialista, com uma firme base filosófica, cria possibilidades de novas interpretações, muito mais significativas e aprofundadas em relação a toda forma complexa da vida mental, criando uma ruptura com as interpretações reducionistas da época, trazendo para o debate formas reais de inter-relação entre o organismo e o meio e fomentando novas formas de estudos da formação dos processos mentais.

A psicologia soviética superou as concepções de caráter natural do desenvolvimento humano, passando a estudar a atividade mental da criança, levando em consideração as práticas desenvolvidas em sua vida em diferentes circunstâncias e momentos sociais, pois a atividade mental humana desenvolve-se em constante comunicação com o meio onde o sujeito está inserido, possibilitando à criança adquirir aprendizagem e desenvolvimento a partir das interações com os sujeitos mais experientes, no caso os adultos inseridos no seu contexto social.

A transição do mundo animal para o humano significa o aparecimento de um novo princípio de desenvolvimento. No nível animal. O desenvolvimento dos processos nervosos superiores, em cada espécie, é o resultado da experiência individual, mas, com a transição ao humano, a forma básica do desenvolvimento mental passa a ser a aquisição das experiências de outros, mediante a prática conjunta da linguagem (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 10).

Os autores afirmam que a linguagem é responsável por mediar as experiências entre as gerações, isto é, a linguagem intervém de forma significativa no processo do desenvolvimento da criança desde o nascimento. Quando o adulto começa a nomear objetos, definir, apresentar para a criança o mundo do qual ela faz parte, ele possibilita que ela crie formas reflexivas complexas e aprofundadas sobre a realidade que está inserida. A criança não conseguiria, sozinha, todo esse processo de apropriação do conhecimento, permitindo que ela crie conceitos. “Se não se levar em conta, no processo educativo, esta conformação da atividade mental infantil, não

será possível compreender, nem explicar, a causa de nenhum dos fatos da psicologia da criança” (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 11).

A intercomunicação com os adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 11).

Podemos dizer que a linguagem contribui para que a criança adquira um sistema de instruções verbais, enriquecendo e aprofundando sua compreensão sobre o mundo. Além disso, a palavra contribui para a generalização dos signos.

As primeiríssimas palavras da mãe, quando mostra a seu filho distintos objetos e os nomeia, atribuindo-lhes uma palavra determinada, têm uma importante influência, não avaliável, porém decisiva, na formação dos processos mentais da criança. A palavra, relacionada à percepção direta do objeto, isola seus traços essenciais. O fato de nomear o objeto percebido “copo”, acrescentando o seu papel funcional “para beber”, isola as propriedades essenciais do objeto e inibi as menos essenciais (como seu peso ou forma exterior). O fato de assinalar com a palavra “copo” qualquer copo, indiferentemente da sua forma, torna a percepção deste objeto permanente e generalizada (LURIA; YUDOVICH, 1987, p.12).

Podemos afirmar que os processos mentais internos não ocorrem de forma inata ou com a maturação do organismo, eles acontecem nas complexas tramas do contexto social; as interações e as intervenções vão possibilitando a significação constante da palavra para a criança. As pessoas com quem as crianças vivenciam o cotidiano tem uma importante função de contribuir com as marcas de humanização nesse sujeito.

Quando pensamos na especificidade da escola como um lugar de transmissão de conhecimentos acumulados historicamente e, sobretudo, as peculiaridades da escola de educação infantil, tendo uma criança com autismo, com pouca ou nenhuma comunicação oral, a linguagem é um componente importantíssimo para o desenvolvimento mental dessa criança.

A educação infantil, como instituição que possibilita o desenvolvimento e a humanização das crianças ali inseridas, tem como objetivo de trabalho educativo contribuir com a formação integral da criança, ou seja, possibilitar seu desenvolvimento em todos os aspectos, cognitivo-linguístico, afetivo-emocional, social e físico.

A educação infantil deve constituir-se em um espaço e tempo que proporcione oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais e coletivo a fim de que as crianças comecem a criar sua autonomia, percebendo-se como sujeitos

no mundo. A construção dos sentidos pessoais e a forma pela qual a criança se perceberá sujeito dependem da postura das pessoas envolvidas no seu processo de desenvolvimento, objetivando a construção da autonomia, abrindo espaço para o diálogo que possibilitará a troca de conhecimentos, permitindo que a criança sinta-se parte do processo educativo, de forma ativa e participativa, já que é um sujeito histórico-cultural e a linguagem é um mediador importante e decisivo para a formação desses processos mentais.

[...] agora o educador começa a compreender que a criança ao incorporar a cultura, ela não só adquiriu alguma cultura, assimila algo, algo de fora cria raízes, mas também a própria cultura reformula todo o comportamento natural da criança. Assim, surge um novo caminho ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2005, p. 184).

O desenvolvimento da criança com ou sem deficiência está relacionado às vivências mediadas, às ações planejadas, às intencionalidades e ao modo que os outros possibilitam a convivência social. Portanto, a formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo acontecem do plano social para o individual, mediado pela internalização da cultura.

Como afirma Vigotski (2016), a participação do outro no processo de desenvolvimento infantil está intimamente relacionada ao investimento significativo nas ações mediadas, isto é, precisa-se desenvolver o uso da linguagem como meio de interação e trocas com significado social.

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKI, 2016, p. 114).

Vigotski (1997) afirma que a educação da criança “anormal” deve ultrapassar os limites impostos pela constatação da deficiência. É preciso superar a concepção da incapacidade de ampliação dos processos psicológicos superiores da criança com deficiência e provocar processos de ensino que colaborem para os avanços em seu desenvolvimento. No caso da criança com autismo, que traz em seu diagnóstico características marcantes como inabilidade para interagir socialmente, dificuldade no domínio da linguagem para se comunicar e comportamento restritivo e repetitivo, corre-se o risco de desenvolver práticas educativas baseadas nas impossibilidades e limitações citadas no diagnóstico da criança. “La compensación biológica debe ser substituida por la idea de la compensación social del defecto” (VIGOTSKI, 1995/1997, p. 83).

Vigotski (1997) afirma que a “compensação” não é um processo natural, biológico como, por exemplo: a pessoa cega, por não possuir o sentido da visão, tem o tato, o olfato, esses outros sentidos mais aguçados, não é esse o sentido de compensação para Vigotski. Nos escritos de Fundamentos de Defectologia, ele deixa claro que a compensação só aconteceria pelas vias sociais, isto é, dadas a condição de participação significativa na vida social e a utilização de meios diferenciados para as funções deficientes, assim o sujeito tem condições de ter avanços em seu desenvolvimento.

Baseado nesse pressuposto teórico, os processos de escolarização do aluno com autismo serão possíveis quando os envolvidos, nessa dinâmica, apostarem na educabilidade desse sujeito, isto é, compreenderem que a mediação pedagógica tem um papel fundamental no processo educativo dessas crianças, criando condições para que elas superem as dificuldades e se apropriem dos conhecimentos escolares e das formas de relação do contexto social no qual estão inseridas.

Ora, na medida em que a cultura é um conjunto das obras humanas e o específico dessas obras é a significação, o desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se, pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas (mundo, existência e condições de existências humanas) (PINO, 2005, p. 152).

Pino (2005) diz que a constituição da criança como ser humano depende do outro, porque a internalização das características culturais depende das relações tecidas no âmbito social. Sendo assim, podemos afirmar que a forma como pensamos e planejamos ações para atuar com as crianças com diagnóstico de autismo, na escola, poderá contribuir nos avanços dos seus processos de aprendizagem e humanização. As percepções que possuímos sobre a criança com deficiência no contexto escolar influenciarão diretamente na mediação pedagógica que iremos oferecer; se as percepções dos professores estiverem voltadas a reduzir a criança à sua deficiência, ou às dificuldades que suas limitações lhes impõem, haverá dificuldade para planejar e executar ações capazes de pensar a aprendizagem do aluno.

No caso da criança com autismo, torna-se ainda mais desafiador, pois existe percepções na sociedade: que a pessoa com autismo está presa em um mundo paralelo, que gosta de ficar sozinha, que não tem imaginação, não brinca, não

precisa falar com ela porque ela não irá estabelecer diálogo. Essas são algumas das várias percepções que negam as possibilidades da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com autismo nos espaços e tempos sociais, incluindo a escola comum a todos.

Frente a essas percepções acerca da criança com autismo, pouco ou nenhum investimento em metodologias e caminhos diversificados para se construir um trabalho planejado e intencional para essa criança poderá acontecer. Concordamos com Vigotski (1997, p. 36):

[...] a escola não deve apenas se adaptar à insuficiência desta criança, também deve lutar contra ela, superá-la. Nisso consiste o terceiro traço fundamental do problema prático da deficiência: além da comunidade de objetivos que a escola normal e a especial propõem, além da particularidade e singularidade dos meios que a empregam na escola especial, o caráter criativo de toda a escola, que fazem dela uma escola de compensação social, de educação social e não uma « escola de débeis metais », que a obriga a não se adaptar à deficiência, e sim a vence-la, constitui o momento imprescindível do problema da deficiência prática.

O autor nos sustenta a pensar que a educação das crianças com diferentes deficiências não deve ficar restrita apenas aos aspectos biológico-diagnósticos de cada criança, ele vê o processo educativo como sua força motriz, capaz de contribuir na superação da deficiência, produzindo elementos que ajudem a criança na apropriação e compreensão do mundo, desde que o outro (professor) ou crianças mais experientes possam interagir com ela.

Vigotski (2005) nos fala que o aprendizado e desenvolvimento acontecem concomitantemente, sendo que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, ou seja, os processos de aprendizado transformam-se em processos de desenvolvimento, possibilitando avanços no desenvolvimento psíquico da criança. Portanto, quando falamos de aprendizado e desenvolvimento, inferimos que é um processo constituído culturalmente, para tanto, o desenvolvimento psicológico da criança depende das condições sociais em que é produzido, assim como da qualidade das relações sociais cotidianas que são vividas e do modo como é ofertado o acesso às práticas culturais do grupo em que o sujeito está imerso.

Portanto, o aprendizado, que é uma atividade que acontece de forma interpessoal a partir das interações e intervenções ao longo da vida, precede e impulsiona o

desenvolvimento, possibilitando surgimento de zonas de desenvolvimento iminente¹³ em que ocorrem processos de elaboração de forma compartilhada durante as relações sociais. O desenvolvimento iminente como desenvolvimento em elaboração possibilita a participação do adulto ou do outro (no caso da escola de educação infantil, as outras crianças) no processo de aprendizagem da criança.

Cabe ressaltar que “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p. 103). Para tanto, a criança necessita das mediações do outro para internalizar as atividades culturais do seu meio social.

Diante do exposto, ressaltamos a importância da escola de educação infantil¹⁴ e das relações tecidas nesses espaços. A abordagem histórico-cultural nos possibilita pensar os processos de escolarização do aluno com diagnóstico de autismo e o investimento nos caminhos diferenciados para a educabilidade dessa criança, compreendendo que a mediação pedagógica planejada e intencional pode possibilitar o aprendizado e o desenvolvimento, criando condições para que ela possa superar as dificuldades.

Desse modo, a escola e o professor têm um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos inseridos nesse contexto, e o aluno com autismo, para ter seu direito à educação garantido, precisa ter acesso ao conhecimento curricular, vivenciar as rotinas estabelecidas na escola e interagir com os adultos e as demais crianças. A aposta na educabilidade desse aluno precisa ser assumida por toda a escola. Isso não é simples, mas pode ser possível a partir da formação continuada em serviço dos professores. A escola, possibilitando o contato sistemático e intenso da criança com os sistemas organizados de conhecimento e fornecendo a ele instrumentos

¹³ Prestes (2012, p. 190) sinaliza que algumas traduções das obras de Vigotski do Russo para o Português, trazem o conceito de zona de desenvolvimento iminente traduzida por zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento imediato. As palavras “proximal” ou “imediato” não transmitem o que o conceito elaborado pelo autor quer dizer. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, porém ele afirma que a mediação, seja do adulto, seja entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento da criança.

¹⁴ Compreendemos a educação infantil como um espaço e tempo educacional onde as relações de ensino, devem possibilitar “[...] o acesso às formas sistematizadas de organização da atividade cognitiva [...] e a observação do início rudimentar de operações intelectuais, habilidades e estratégias novas para as crianças, bem como a apreensão de como elas internalizam esses conhecimentos externos” (FONTANA, 2005, p. 30).

para elaborá-los, mediatiza seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Devemos compreender que o aprendizado e o desenvolvimento são dinâmicos e necessitam contar com a participação de todos os indivíduos envolvidos nos processos educacionais.

A teoria histórico-cultural nos permite pensar numa perspectiva educativa mais sólida, sustentando e divulgando as possibilidades do aprendizado e desenvolvimento da criança com autismo em seus processos de vivências escolares. Essa teoria não se limita aos aspectos quantitativos e à deficiência em si, mas aposta na capacidade humana da pessoa com deficiência, mediante o seu convívio no meio social, pertencente a um campo interacional e a um contexto social, participando da história e de todos os fenômenos políticos, culturais e econômicos na vida comunitária.

Portanto, percebemos que Vigotski, em seus trabalhos, menciona a necessidade de as crianças com deficiência conviverem com os adultos e outras crianças em condições cognitivas e socioafetivas diferenciadas. Dessa forma, esse autor insiste que “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p. 869). As duas principais críticas às escolas especiais da sua época eram por privilegiar uma atuação docente centrada nas funções elementares e nos limites postos pela deficiência, aniquilando as possibilidades dos sujeitos de internalizarem elementos da cultura com níveis mais complexos de elaboração.

Considerando os estudos de Vigotski (1997; 2003; 2010) usamos como base para compreender as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento da criança com autismo na educação infantil: “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2003, p. 118).

4 METODOLOGIA

Este estudo baseia-se na abordagem histórico-cultural desenvolvida por Vigotski, que considera que o desenvolvimento psicológico do homem é parte do desenvolvimento histórico e geral da humanidade. “As funções psíquicas propriamente humanas (a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, a imaginação, à vontade, entre outras)” (PADILHA, 2018, p. 63), são relações interiorizadas que acontecem nas relações sociais que estabelecemos ao longo da vida.

O processo de ensino e de aprendizagem é fundamental para a constituição cultural da criança, dessa forma o papel da escola ganha singular importância, possibilitando compreender “[...] como os ganhos *culturais* da espécie humana se concretizam em cada indivíduo ou, em outros termos, como de simples ser biológico a criança se torna um ser cultural semelhante aos outros homens” (PINO, 2005, p. 51).

Para Vigotski (1997), quando o objeto de estudo é o desenvolvimento infantil, é preciso estudá-lo em seu processo de mudança, isto é, em movimento; deve ser observado e investigado historicamente. Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história do comportamento humano, o autor afirma que a natureza age sobre o homem e, dialeticamente, o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, por meio das mudanças nela provocada, novas condições para sua existência.

Diante do exposto, o presente estudo tem por objetivo, a partir da perspectiva histórico-cultural, analisar as possibilidades do aprendizado e desenvolvimento de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. Este estudo ocorrerá a partir das análises dos processos interativos e das intervenções educativas realizadas em um centro municipal de educação infantil, de maneira a possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento dessa criança; as concepções sobre inclusão e autismo dos principais profissionais que atuam com essa criança também fizeram parte das nossas análises, assim como a contribuição da participação das demais crianças nos processos de aprendizagens e desenvolvimento da criança com autismo.

4.1 ESTUDO DE CASO “PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DE DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO”

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa desenvolvida foi um estudo de caso de base qualitativa, por enfatizar a maneira como a aprendizagem e o desenvolvimento infantil de uma criança com diagnóstico de autismo pode ser estudado a partir das relações estabelecidas no contexto da instituição de educação infantil. De acordo com André (2005), o estudo de caso qualitativo se refere ao estudo de um único caso (individual), que permite um aprofundamento de determinado fenômeno.

O autor destaca que o estudo de caso, em uma pesquisa educacional, possibilita um aprofundamento de dados obtidos de uma situação em particular, pois objetiva compreendê-lo, descrevê-lo minuciosamente.

[...] se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem os desvincular do contexto e das circunstâncias especiais que se manifestam. Assim, permite compreender não só como surge e se desenvolve esse fenômeno, mas como evolui num dado período de tempo. São, portanto, instrumentos preciosos tanto para desvelar rotinas e inovações quanto para aferir mudanças em comportamentos e práticas ao longo do tempo (ANDRE, 2005, p. 93).

O estudo de caso possibilita um aprofundamento de dados obtidos de uma situação em particular, contextualizado em um determinado espaço e tempo com interesses específicos sobre o caso. Trata-se de “[...] uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminantes e utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

Dada a natureza do objeto de estudo, “o aprendizado e desenvolvimento de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil”, optamos em utilizar o estudo de caso para atender as especificidades da pesquisa. O estudo de caso permite examinar, a fundo, o nosso objetivo mediante a utilização de instrumentos de pesquisa distintos, possibilitando cercar o objeto de todas as maneiras, captando os movimentos dos atores sociais envolvidos na pesquisa.

Tendo em vista o objetivo proposto pelo aporte teórico neste trabalho, importante ressaltar, também, alguns princípios do método de investigação proposto por Vigotski.

Vigotski (2007) cria três princípios que formam a base para o estudo dos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O primeiro deles é analisar processos e não objetos, isto é, analisar não percursos de desenvolvimento já solidificados, mas fenômenos que estão em processo de desenvolvimento. Para isso, é importante criar situações que provocam o desenvolvimento psicológico do sujeito, situando-o na história e na cultura.

Dentro desse método, o que se pretende é que o resultado da investigação não seja puramente descritivo, mas o delineamento de uma formação psíquica qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o estudo implica criar situações que provoquem esse desenvolvimento, ou seja, para investigar aspectos do desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na educação infantil, é importante que esse estudo ocorra em um ambiente educativo que o favoreça. Entendemos que essas situações que provocam o desenvolvimento podem ser abordadas por meio da intervenção educativa dos profissionais da escola.

O segundo princípio é a explicação versus descrição; “O tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis” (VIGOTSKI, 2007, p. 66). Esse princípio não está preocupado em simplesmente descrever a experiência observada, mas busca compreender como acontecem as relações, encontrar as articulações entre os fenômenos observados.

No terceiro princípio, o problema do “comportamento fossilizado”, Vigotski (2007) propõe que, no processo investigativo, se analise os diferentes momentos do percurso histórico de um processo. “*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*: esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 2007, p. 68, grifo nosso). Assim, ao propor um período de cerca de um ano e meio para a pesquisa de campo, entendemos ser possível acompanhar a emergência de alguns processos psíquicos na criança que é foco do estudo.

Para analisar os avanços no processo de aprendizagem da criança com autismo, usamos os princípios da análise microgenética. Essa forma de análise permite compreender as minúcias e indícios desse processo de desenvolvimento apontados pela criança com autismo. Góes (2000, p. 10-11) afirma que:

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. [...]. A análise microgenética pode ser o caminho exclusivo de uma investigação ou articular-se a outros procedimentos, para compor, por exemplo, um estudo de caso ou uma pesquisa participante.

A abordagem microgenética está centrada nos detalhes das ações, nas minúcias, buscando interações nos cenários histórico-culturais. Possibilita ao pesquisador “[...] focalizar os aspectos intersubjetivos e dialógicos, recortando o material documentado em poucos ou vários episódios que sejam significativos para o propósito do estudo, buscando traçar o curso de transformações” (GÓES, 2000, p. 16).

Ressaltamos que, para a compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança com autismo na educação infantil, é necessário o momento da interpretação do material coletado. Para tanto, o pesquisador deve se debruçar minuciosamente sobre a questão que desencadeará a análise, buscando indícios nas relações intersubjetivas estabelecidas nos diferentes espaços e tempos da educação infantil.

Durante nossa presença na instituição, foram realizadas observações de situações interativas envolvendo sobretudo a criança com autismo em momentos distintos do cotidiano escolar. Buscamos, então, capturar gestos, olhares, atitudes e expressão de emoções nesse espaço institucional, pois os sinais exteriorizados pelo aluno nos forneceria indícios para a investigação de como a criança com autismo vai se apropriando das experiências mediadas com os seus pares e com os adultos na educação infantil e como isso vai constituindo seu desenvolvimento.

4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para o alcance dos objetivos propostos, optamos por utilizar os seguintes instrumentos para obtenção dos dados: observação participante e entrevista.

A observação participante é uma “[...] técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 76).

A observação participante possibilita que o pesquisador se torne ativo nos momentos do estudo, isto é, permite dialogicidade entre o pesquisador e seu outro. Sobre a observação, concordamos com Freitas (2007, p. 9) que explica:

A observação, numa pesquisa de abordagem histórico-cultural, se constitui, pois, em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social.

Dessa forma, a observação participante não se resume apenas em observar e descrever a realidade, mas permite entrar em contato com os colaboradores da pesquisa a fim de estabelecer vínculos de confiança, objetivando criar movimentos de reflexões e mudança no espaço onde acontece a investigação.

Realizamos entrevistas semiestruturadas que, segundo Triviños (1987), representa um instrumento de pesquisa que tem como característica questionamentos básicos que devem ser apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da investigação proposta. A entrevista semiestruturada pode gerar novos questionamentos que podem levar a novas hipóteses a partir das respostas dos informantes.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os pais e/ou responsáveis, com os professores e gestores escolares responsáveis pelo processo de inclusão da criança com autismo na instituição de educação infantil (APENDICE B).

Para o registro do material coletado, utilizamos o diário de campo que pode contribuir “[...] elaborando as impressões e propondo as futuras linhas de observação e os focos problemáticos de análises que se consideram mais relevantes [...]” (GÓMEZ, 1998, p.110). Também utilizamos a fotografia e filmagem a fim de acompanhar e registrar aspectos do cotidiano do processo pedagógico desenvolvido, enfocando especialmente as ações que promovem os processos educativos do aluno com autismo e que provocam saltos em sua aprendizagem e desenvolvimento.

4.3 AS PRIMEIRAS ANÁLISES DO MATERIAL COLETADO

Especificando o desenho da pesquisa, este estudo teve como colaborador uma criança com diagnóstico de autismo com três anos e nove meses no início da pesquisa no ano de 2016 e seis anos completos na finalização do estudo. Observamos suas aprendizagens e desenvolvimento no espaço escolar comum, tendo como foco da pesquisa as interações e as intervenções educativas realizadas pelos profissionais do CMEI.

Buscando mostrar os processos vividos por Blue dentro da instituição escolar de educação infantil, as observações dos registros do cotidiano da criança partiram do princípio que foi enunciado por Vigotski, ao afirmar que as funções superiores são de origem social, ou seja, a conversão das funções biológicas ou naturais em funções simbólicas e culturais depende do investimento e da intervenção do outro.

Para tanto, apoiamos-nos na análise microgenética, que nos permite perceber minuciosamente a ocorrência de lentas, mas contínuas mudanças nos processos psíquicos da criança com diagnóstico de autismo, provocadas pelas intervenções educativas.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa de campo ocorreu durante quinze meses no Centro de Educação Infantil “Mundo Azul”, entre os anos de 2016 e 2017. Nesse período, foram desenvolvidas as seguintes ações:

- 1) O primeiro momento da pesquisa consistiu no contato com os profissionais da escola e com os familiares da criança com autismo, a fim de conseguir o consentimento para realização deste estudo. Esse contato com a instituição nos permitiu uma aproximação com todos os colaboradores que estavam envolvidos nesse estudo. Pedimos autorização e todos concordaram em colaborar, participando no desenvolvimento da pesquisa, lendo e assinando o Termo de Consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A).

- 2) Em 2016, segundo semestre, procuramos descrever o espaço físico e humano que constitui a instituição escolar infantil, considerada como primeira etapa da educação básica. A nossa frequência, na escola, aconteceu da seguinte maneira: nesse ano, participamos do cotidiano escolar durante os três últimos meses do ano,

indo à escola duas vezes na semana, no horário regular da aula da criança com autismo que foi colaboradora desse estudo, ele estava matriculado no turno vespertino na sala do grupo III. O objetivo dessa fase inicial era conhecer, acolher e receber o acolhimento da comunidade escolar.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas com a professora regente de turma e a da educação especial. Esse tipo de entrevista é um instrumento utilizado nas pesquisas em Ciências Sociais com muita frequência. Propiciou uma ação interativa entre a entrevistadora e o entrevistado, tendo possibilitado captar rapidamente as informações necessárias para aprofundamento de pontos sobre as percepções que elas possuíam acerca do processo de inclusão da criança com autismo na escola comum, assim como relacionar suas percepções ao processo de formação acadêmica que relataram.

O foco das nossas observações, na primeira fase, foi compreender o espaço institucional de educação infantil, sua estrutura física e humana na busca de compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo nesse espaço. Para isso, observamos como aconteciam as interações entre a criança com as pessoas da escola (professoras, colegas da turma, demais crianças e outros sujeitos da escola) e as intervenções educativas dos profissionais.

Realizamos, também no ano de 2017, primeiro semestre, as entrevistas semiestruturadas. Participaram desse momento a professora regente (APÊNDICE D) e a de educação especial (APÊNDICE E) e a assistente de educação infantil, que passava grande parte da tarde com a criança com autismo. Interessava-nos saber as percepções que elas tinham acerca do processo de aprendizagem da criança com autismo na escola comum, de que forma e como era a qualidade das interações e intervenções com a criança.

3) Continuamos dentro dessa perspectiva em 2017, primeiro semestre, observando os movimentos internos dentro da instituição. Passamos a estar na escola três vezes por semana no turno vespertino, acompanhando todo o movimento da escola.

Em nossas observações, procuramos capturar as diversas relações estabelecidas entre a criança com autismo e os adultos e demais criança, acompanhando a

maneira como ela vai se relacionando com o que é pensado e planejado no cotidiano escolar, como vai vivenciando as aprendizagens nesses espaços da instituição.

Em nossa pesquisa, ao produzir os dados empíricos, buscamos selecionar o que era importante para o tema desse trabalho e aprofundar as reflexões sobre as possibilidades do aprendizado e do desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo. Assim, a partir das entrevistas com os profissionais da educação infantil, enfocamos as percepções da inclusão da criança com autismo, as características da síndrome e suas singularidades e as possibilidades de aprendizado desse aluno, analisamos as interações e intervenções dos adultos com a criança com autismo e as interações de outras crianças com Blue, assim como a importância das brincadeiras no processo de desenvolvimento dessa criança.

4.4 ACESSO AO CAMPO E *LOCUS* DA PESQUISA: CMEI MUNDO AZUL

A pesquisa de campo foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no município de Vitória/ES, e teve a duração de um ano e três meses, no período de outubro de 2016 a dezembro de 2017.

Elegemos essa unidade de educação infantil a partir dos seguintes critérios:

- a) Possibilidade de acompanhar o desenvolvimento de uma criança com laudo de autismo infantil durante o período de dois anos;
- b) Interesse de alguns professores para realização da pesquisa a fim de compartilhar reflexões a respeito de possibilidades teórico-metodológicas no processo de inclusão da criança com autismo na escola, sobretudo por ser um grande desafio;
- c) Autorização da Escola, da Secretaria Municipal de Educação e da família da criança.

O Centro Municipal de Educação Infantil “Mundo Azul” foi inaugurado em 23/09/1991. Ele foi construído com recursos do orçamento participativo, fruto de uma

intensa luta dos moradores dos bairros do município de Vitória (1989-2002). O CMEI está localizado em um bairro bem próximo do centro da capital. Em seu entorno, estão instaladas grandes empresas da área de comunicação, bem como instituições públicas, igrejas, comércios e prestação de serviços. A comunidade é bastante heterogênea em termos culturais, econômicos e sociais.

A instituição possuía 306 alunos matriculados no ano de 2016, distribuídos pelo turno matutino e vespertino. O CMEI dispõe de um bom espaço físico, no qual se destacam as salas de aula que têm a capacidade de atender 25 alunos por turma, com exceção da sala destinada ao grupo 1, que atende somente 20 alunos, e uma sala com metragem diferenciada com capacidade para atender até 16 alunos. As oito salas de aula eram distribuídas da seguinte forma:

Tabela 1 - Distribuição de Alunos por Sala de Aula

TURNO MATUTINO	TURNO VESPERTINO
GRUPO 1A	GRUPO 2B
GRUPO 2A	GRUPO 3C
GRUPO 3A	INTEGRAL 3/4
GRUPO 3B	GRUPO 4B
GRUPO 4A	GRUPO 5B
GRUPO 5A	GRUPO 5C
GRUPO 6A	GRUPO 6B
INTEGRAL 5/6	GRUPO 6C

Fonte: Projeto Político e Pedagógico da instituição, documento fornecido pela escola.

O espaço físico é distribuído da seguinte maneira: uma sala de Grupo I com um banheiro próprio; uma sala de Grupo III também com banheiro interno, próximo a um pátio com brinquedos próprios para atender os grupos I, II e III; uma sala que anteriormente funcionava como sala de estimulação, passando posteriormente a funcionar como sala de vídeo/brinquedoteca, atualmente funciona como sala da turma do Grupo III B e, no turno vespertino Integral, 2/3 anos. Ainda próximo aos Grupos I e II, temos uma varanda que dá acesso ao solário. Próximo à secretaria, há uma sala que hoje é usada como sala dos pedagogos, possui livros infantis e técnicos e é de fácil acesso aos profissionais deste CMEI.

O CMEI ainda conta com uma sala da Educação Especial, destinada ao Atendimento Educacional Especializado, com equipamentos e materiais pedagógicos para o fim a que se destinam.

Em relação aos espaços destinados a outras atividades, a escola possui: um espaço externo com mesas (tipo quiosque), para atividades diversas; um amplo pátio interno com parquinho destinado aos grupos 1, 2 e 3; um Laboratório de Informática; uma sala destinada ao almoxarifado pedagógico e local para realizar a distribuição de uniformes (separada por divisória); um refeitório que dá acesso à cozinha, conjugado à dispensa; existia uma lavanderia, mas hoje é usada como espaço para lanche de funcionários; próximo, há uma sala pequena para materiais de limpeza; uma sala que atende aos professores de Artes e Educação Física, que é utilizada para planejamento e para armazenar materiais próprios das referidas área de conhecimento; um banheiro coletivo; um espaço semelhante a uma varanda, atendendo as necessidades de lavar peças usadas no CMEI, com roupeiro; uma área externa arborizada, com parquinho todo com grama sintética. Uma casinha de madeira infantil, um playground de fibra; uma sala de Arte/ Música; com materiais e recursos pedagógicos desta área; um espaço destinado à Horta (atendendo projetos específicos de cada sala) estabelecendo diálogo com o currículo.

Sabemos que a escola de educação infantil é um espaço/lugar onde as crianças estabelecem suas aprendizagens e são marcadas por elas. Daí a importância de refletirmos sobre o espaço escolar como um espaço cheio de sentidos e significados, onde a criança poderá transformá-lo em seu lugar de ser criança.

As crianças, ao compartilharem a realidade com as demais, estabelecerão uma relação horizontal de identidade entre elas e criarão uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância dentro da lógica de organização social do grupo. O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda a vida. Cada sujeito é atravessado por essas dimensões, que lhes definem um lugar e uma condição social no espaço e no tempo. Cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível uma emergência de uma subjetividade infantil relativa a esse local, mas também designa existência de espaços físicos que materializam essa condição (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 28).

Consideramos importante trazer para reflexão esses espaços físicos da escola no intuito de pensá-lo como um lugar da infância, onde as crianças aprendem na

interação com os demais sujeitos que compõem essa paisagem¹⁵ ampliando o seu repertório cultural.

Entramos no campo de investigação no mês de outubro do ano de 2016, tínhamos como principais colaboradores da pesquisa: a professora regente, a professora de educação especial e o aluno Blue com diagnóstico de autismo. Buscamos construir um vínculo afetivo com as profissionais, com a criança com autismo e todas as outras crianças da turma para dar início ao estudo proposto.

No ano de 2017, a turma do ano anterior continuou com a mesma formação de alunos, porém houve alteração das profissionais. Assim, tivemos como principais colaboradores na continuação da pesquisa: a professora regente, a professora de educação especial, a assistente de educação infantil, a criança com autismo e alguns integrantes da turma.

4.5 A CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DE AUTISMO: A HISTÓRIA DE “BLUE”¹⁶

Blue é um menino com diagnóstico de autismo severo, com uma história de vida muito interessante e peculiar, é uma criança muito alegre e cheia de energia. Em 2016/2, tivemos o primeiro contato com a criança, colaboradora desta pesquisa. No primeiro momento, identificamos uma característica, a forte presença do movimento estereotipado de correr dando giros e balançando as mãos.

Ao entrar no campo de pesquisa em outubro de 2016, encontramos a mãe do Blue no corredor da escola, observando, de longe, a entrada dele em sala de aula, fui então cumprimentá-la e dizer sobre o início da nossa pesquisa no CMEI, ela, de forma muito gentil e atenciosa, iniciou uma conversa informal, porém muito significativa, pedi permissão para anotar os relatos sobre os caminhos trilhados por Blue, antes de entrar no CMEI (APÊNDICE C).

¹⁵ O conceito de paisagem aqui é vinculado ao da Antropologia e História, liberando-se do determinismo ambiental. Segundo Costa e Rocha (2010, p. 110), “[...] a paisagem é um grande sistema simbólico que permite compreender a maneira pela qual determinado grupo se apropria e marca seus traços culturais em determinado espaço”.

¹⁶ Utilizamos o pseudônimo “Blue” para proteger a identidade da criança que foi colaborador dessa pesquisa. Blue, na língua inglesa, significa azul e essa cor foi escolhida como símbolo do autismo.

A mãe relatou que teve uma gravidez bastante tranquila e desejada por toda a família, Blue é seu primeiro filho, nasceu em dezembro de 2012. A mãe nos conta que pouco antes do nascimento do bebê, o ultrassom revelou que havia uma má formação no coração da criança e que ele futuramente precisaria fazer uma cirurgia. Mesmo diante do quadro cardíaco do bebê, a gestação seguiu até o nono mês. Quando Blue nasceu, foi cercado de muitos cuidados e logo após o seu nascimento, a família se mudou para o sítio dos avôs maternos em outra cidade, distante da capital, Vitória/ES, onde moravam.

A mãe informou que, enquanto aguardava a cirurgia, Blue era cercado de cuidado e muita atenção, cotidianamente, eles observavam o seu desenvolvimento, que aparentemente seguia o percurso normal de desenvolvimento como qualquer outra criança da mesma idade: sentou-se aos sete meses, andou com um ano e três meses, porém ainda não pronunciava as primeiras palavrinhas, o que deixava os pais bastante ansiosos. Quando Blue completou um ano e seis meses de idade, sua cirurgia cardíaca foi realizada, a criança ficou sob cuidados médicos permanecendo na unidade de terapia intensiva infantil (UTIN) por onze dias.

Após a cirurgia, a rotina da família foi completamente alterada, toda a atenção voltou-se para Blue, então os pais começaram a observar alguns comportamentos de Blue bem diferente, notaram que, nos momentos de sono, ele mostrava-se bem mais agitado, acordando várias vezes à noite, chorando bastante, demonstrando irritabilidade. Blue apresentava ausência da linguagem verbal, demonstrava o desejo de ficar sozinho, dificuldade de interação com os pais, falta de interesse por objetos e começa a desenvolver movimentos estereotipados como balançar a cabeça e as mãos e o interesse em ficar girando. Como até os 18 meses de idade, Blue só tinha contato com os pais, pois moravam em uma zona rural e não tinha contato com outras crianças, a mãe achou que essas características peculiares eram provenientes da falta de interação com outras crianças.

Sendo assim, os pais de Blue, pensando no desenvolvimento do menino, passaram a sair mais de casa, começaram a fazer visitas aos familiares, a levar a criança em parques públicos para que pudesse ter contato com outras crianças, porém começaram a identificar que Blue não interagia com as outras crianças, demonstrava não ter interesse por elas. Quando era chamado pelo nome, não

atendia como se não estivesse escutando e não estabelecia contato visual com outras pessoas.

Diante disso, logo os familiares começaram a desconfiar do comportamento peculiar de Blue e passaram a comparar com o comportamento de outras crianças, sendo assim, alertaram os pais para que procurassem ajuda de um profissional médico. Os pais de Blue então decidiram procurar uma neurologista quando Blue já estava com um ano e nove meses. A especialista não deu um diagnóstico de autismo, porém pediu que a família levasse a criança para um psicólogo, um fonoaudiólogo e sugeriu que o matriculasse em uma escola de educação infantil para que pudesse ampliar o contato com outras crianças.

A família de Blue acatou prontamente a sugestão da neurologista, foram então matricular a criança em uma escola de educação infantil privado em tempo integral, porém Blue teve muita dificuldade em se adaptar no espaço escolar. Chorava desde a hora que chegava até o momento de a mãe ir buscá-lo. Por esse motivo, os pais decidiram retirá-lo da instituição.

Em fevereiro de 2015, Blue, com dois anos e três meses, recebeu o diagnóstico de autismo infantil, nesse período também nasce o segundo filho do casal, Blue, então, deixa de ser filho único, a mãe relata que o bebê foi bem recebido por Blue. Nesse mesmo período, os pais de Blue descobriram uma alergia intestinal que fez com que a criança tivesse restrições alimentares de glúten, lactose e grãos (soja, feijão, ervilha etc.). Desse modo os pais levaram a criança para fazer acompanhamento com um médico nutrólogo, passando a fazer uso apenas de medicamentos fitoterápicos.

Blue então é matriculado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em dezoito de novembro de dois mil e quinze (18/11/2015), para iniciar o ano letivo em onze de fevereiro de dois mil e dezesseis 11/02/2016. Foi entregue para escola um laudo de Transtorno de Espectro Autista Moderado CID 10 (F84.0) e combinação do transtorno do sono e outras associações. Naquele momento, fazia uso dos seguintes medicamentos: Antialérgico, Enzima Digestiva, Hormônio do sono, Corticoide. Em sua ficha de anamnese, consta que a criança frequenta Psicólogo; Fonoaudiólogo; Terapia Ocupacional (T.O); e participa de um projeto de intervenção lúdica em uma brinquedoteca.

Sabemos que grandes são os desafios no processo de inclusão e permanência da criança com diagnóstico de autismo na escola, muitos profissionais que estão nas instituições educativas carecem de formação sobre as particularidades e características da síndrome. Porém, o fazer docente exige um engajamento político e reflexivo sobre a prática docente.

Embora já tenham sido realizados estudos relacionados à inclusão da criança com autismo e haja leis que garantem o acesso e a permanência das crianças público-alvo da educação especial à rede comum de ensino, constatamos que há uma complexidade nas ações necessárias para atender às particularidades e especificidades desses alunos.

Portanto, consideramos que realizar um estudo que faça emergir o quão significativa é a ação mediadora dos professores responsáveis pelo processo de aprendizagem de Blue no contexto escolar pode trazer pistas que contribuam para a emergência de práticas mais significativas e humanizadoras, frente ao desafio de ter a presença de uma criança com autismo em sala de aula comum.

5 BLUE NA ESCOLA “MUNDO AZUL”: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Tecendo a Manhã

“Um galo sozinho não tece a manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro: de outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzam os fios de sol de seus gritos de galo para que a manhã, desde uma tela tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão” (João Cabral de Melo Neto, 1975).

Este capítulo é dedicado à análise dos dados produzidos na escola de educação infantil. Iniciamos com o poema de João Cabral de Melo Neto, intitulado “Tecendo a manhã”. Essa metáfora nos provoca a pensar que, para tecer uma manhã, houve a participação de vários galos; cada um com sua participação proporcionou o espetáculo do amanhecer. Dessa forma, podemos refletir que, para construir algo novo na tentativa de compreender o aprendizado e desenvolvimento de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil a partir das observações, registros, filmagens, gestos e olhares, foi necessário tecer com todos os envolvidos nessa trama em busca de “ver”¹⁷ uma rede de conexões, com o objetivo de pensar, comparar, aprender, propor, compor e planejar caminhos buscando afirmar a importância do trabalho intencional, de provocar avanços no desenvolvimento da criança.

Saviani (2013, p. 205) explica que “[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência”.

¹⁷ Observar os indícios de desenvolvimento da criança e “ver” suas aprendizagens e desenvolvimento exige um compromisso com a teoria histórico-cultural elaborada por Vigotski, que requer identificar a origem social das funções superiores, ou seja, ver o que provoca a conversão das funções elementares em funções culturais.

Ora, a produção do homem se efetiva no processo educativo. A criança, seja ela com ou sem deficiência, apropria-se das marcas do humano objetivadas pela humanidade a partir do momento em que consegue dominar a cultura. Ela se reveste das características humanas incorporadas à sociedade da qual ela faz parte. Para que isso aconteça, depende da intencionalidade do outro. Vigotski (1997) afirma que o domínio social do processo natural se chama educação; a aprendizagem e desenvolvimento que se deseja na formação da criança é um processo socialmente orientado.

Portanto, o papel do professor é fundamental no processo de aprendizado e desenvolvimento da criança com autismo; dadas as singularidades da síndrome, os professores envolvidos no contexto educacional deverão fazer um investimento maior a fim de criar possibilidades educativas, desejos de aprender, insistir na educabilidade da criança, pensar novos caminhos, para garantir o direito à educação da criança com deficiência. “Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se organizador do meio social, que é o único fator educativo” (VIGOTSKI, 2010, p. 448).

Nesse contexto, destacamos o papel do professor na perspectiva de pensar os processos de ensino que colaboram para as transformações na aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo matriculada na educação infantil. Assim, ressaltamos a importância da intervenção pedagógica, intencional e sistemática, voltada para os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, a fim de provocar avanços nos processos de aprendizagem. “Essa apropriação humana realiza-se, de forma concreta, apenas por um processo de aprendizagem, necessariamente a partir da educação escolar [...]” (POLON; PADILHA, 2017, p. 92).

A educação como um direito da criança não se limita apenas à matrícula na instituição comum de ensino, mas, também, a uma sistematização planejada e intencional que possibilite ampliar o desenvolvimento da criança. “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” de acordo com Vigotski (2000, p. 65), ao se referir à importância dos processos de mediação do outro na construção social dos sujeitos.

Vigotski (2010) nos provoca a pensar qual relação existe entre a criança e o meio em cada etapa do desenvolvimento, ou seja, quais as relações da criança com as pessoas ao seu redor, pelas vias da interação e da brincadeira, entre outros aspectos.

Na educação das crianças com deficiência, o meio pode se apresentar rico de experiências e conhecimentos ou reduzido, estreito e solitário. Que vivências os adultos proporcionam? Vigotski explica que vivências são entendidas como situações nas quais os adultos interpretam o mundo para criança e, depois, esse mundo, que vai sendo internalizado, apropriado, significado, convertido em intrapsíquico, passa a ser interpretado pelas próprias crianças. Eis nosso papel como educadores e professores das crianças com ou sem deficiência: identificar quais as relações existentes entre a criança e o meio, como acontecem as vivências e de que forma a criança toma consciência delas e as concebe. Claro está que isso só será possível com a presença sistemática e intencional do processo de educação (PADILHA, 2018, p. 67).

Assim, abordaremos, como eixo de análise, as intervenções pedagógicas realizadas com a criança com autismo tendo como aporte teórico a perspectiva histórico-cultural. Este é um trabalho de pesquisa que teve início no segundo semestre do ano 2016. Especificamente, o contato com a criança que colaborou com o estudo ocorreu no mês de outubro. Desse modo, o texto transita entre dois momentos: os três últimos meses do ano de 2016/2 e o ano letivo de 2017. Seguiremos uma organização dos dados, levando em consideração os espaços e tempos em que ocorreram. Contudo, sabemos que a organização dos dados de uma pesquisa é sempre muito desafiadora, uma tarefa complexa, sobretudo neste estudo que se propõe observar **o aprendizado e o desenvolvimento de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil**.

Sabemos que a descrição da Classificação Internacional das Doenças (CID-10) da Organização Mundial da Saúde (1993), ao falar sobre as características gerais da síndrome do autismo, determina padrões de comportamento como: atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados e também por dificuldades na comunicação e na interação social.

Inferimos, de forma a problematizar, que a criança com diagnóstico de autismo na escola de educação infantil pode ter suas potencialidades reduzidas a partir do seu diagnóstico, isto é, a escola pode propor uma rotina rígida e limitada, oferecendo pouco investimento nas suas interações e brincadeiras ou naturalizando o comportamento da criança com autismo.

Vigotski (1995-1997) entende o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza cultural. Ele foi considerado como o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa. Para esse autor, as funções psicológicas superiores são de origem

histórico-cultural e emergem dos processos psicológicos elementares, que são de origem biológica (estruturas orgânicas). Assim, compreende que a complexa estrutura humana se desenvolverá de processo enraizado nas relações entre história individual e social. Dessa forma, esse aporte teórico nos ajuda a pensar o ato educativo como caminhos para a construção do humano.

Assim, tomar os princípios da psicologia histórico-cultural na constituição da formação social e cultural do indivíduo implica considerar uma mediação intencional, coerente, reflexiva e comprometida, capaz de provocar avanços nas funções psicológicas superiores da criança. Essa conversão da função biológica para a cultural vai acontecendo na medida que a criança vai recebendo mediações significativas sobre os objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam, conforme amplia suas interações com as pessoas em seu meio, participando das atividades e práticas culturais do seu grupo.

Este trabalho buscou evidenciar os movimentos vividos, na escola de educação infantil, no processo de imersão da criança com autismo, entendendo a instituição como lugar de aprendizagem de todos, independente das suas questões biológicas.

Inserida num contexto cultural historicamente constituído a criança, desde seus primeiros momentos de vida, está imersa em um sistema de significações sociais. Os adultos procuram ativamente incorporá-la à reserva de significados e ações elaborados e acumulados. Na mediação do/pelo outro revestida de gestos, atos e palavras (signos) a criança vai integrando-se, ativamente, às formas de atividade consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente (FONTANA, 2005, p. 15).

Sendo assim, para discutirmos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo na educação infantil, vamos focar interações e brincadeiras. Esses dois eixos serão discutidos considerando o material recolhido durante a pesquisa de campo realizada nos anos de 2016 e 2017.

5.1 POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO NO GRUPO IV – 2016

Neste subcapítulo, procuramos evidenciar as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento vivenciadas por Blue no grupo IV. Na educação infantil, é

importante estabelecer uma organização dos espaços e tempos. Ter os horários mais ou menos estabelecidos é determinante para que a criança aprenda a participar da rotina, tendo uma organização prévia dos tempos nos ambientes comuns na escola. Essa organização do tempo, na educação infantil, pode ser facilitadora, também, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças.

Portanto é de grande importância trazer para essa discussão o contexto dos profissionais que trabalhavam na escola de educação infantil e suas percepções sobre a criança com autismo; as intervenções educativas que possibilitaram a aprendizagem e o desenvolvimento dela e a participação de outras crianças nesse processo, assim como as brincadeiras. Acreditamos que os sujeitos se constituem nas relações sociais que são estabelecidas nesse espaço e tempo educacional com suas respectivas trocas culturais.

5.1.1 Os profissionais que trabalhavam com Blue e suas percepções sobre a criança com autismo no ano de 2016

Os colaboradores desta pesquisa são identificados da seguinte forma: Blue (a criança com autismo), Ana (Professora regente de 2016),¹⁸ Silvia (Professora de educação especial de 2016). Blue, por ser uma criança público-alvo da educação especial, tinha direito a ter uma assistente de educação infantil, ou seja, um profissional que auxiliaria a professora na realização de tarefas relacionadas à higiene, cuidado, atenção e suas especificidades. Porém, no período de entrada no campo de pesquisa, no mês de outubro de 2016, não havia esse profissional na escola.

A equipe gestora nos informou que, do mês de fevereiro, início do ano letivo até julho no final do primeiro semestre letivo do ano de 2016, aconteceram várias trocas de profissionais no CMEI. Informaram-nos que houve a mudança, nesse período, de três professores da educação especial, três estagiários e quatro assistentes de

¹⁸ Os nomes da professora regente e da professora de educação especial, utilizados neste estudo, são fictícios para garantir a ética e o sigilo de pesquisa.

educação infantil, ao todo, mudaram dez profissionais no primeiro semestre. Os motivos para toda essa rotatividade têm a ver com o encerramento de contrato de trabalho por tempo determinado, outro motivo indicado foi a chamada para efetivação no serviço público realizada por um município vizinho. Desse modo, não foi possível que a assistente de educação infantil colaborasse com este estudo. Os cuidados com a higiene, assim como as interações, visando seu pleno desenvolvimento, foram divididos por Ana, Silvia e as assistentes de serviços gerais da escola.

A caracterização das profissionais se deu por meio de entrevistas previamente agendadas durante o processo de produção dos dados da pesquisa. As entrevistas objetivaram informações relativas à trajetória acadêmica profissional, o conceito de criança e de autismo que os profissionais tinham e como pensam a inserção dessas pessoas com deficiência na escola comum de educação infantil. Desse modo, vamos descrever o que mais significativo ficou dessas entrevistas. Apesar de termos como foco a criança com autismo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento, consideramos importante o entorno e o meio social em que ela está inserida e também a forma como as intervenções afetam a criança e contribuem para o processo da construção de aprendizagens. Nesse sentido, acreditamos que essas informações nos ajudariam a compreender como os aspectos do contexto sociocultural e da formação desses profissionais influenciaram o processo de desenvolvimento e aprendizagens da criança com autismo.

A professora regente do grupo IV, Ana, graduou-se em Pedagogia em uma faculdade privada no município de Vitória/ES e cursou a pós-graduação em Gestão Educacional à distância, com duração de um ano. Tem 20 anos de experiência no magistério, trabalhando na educação infantil. No CMEI “Mundo Azul”, ela trabalha há dez anos e gosta de escolher a turma com a qual vai trabalhar, pois prefere a faixa etária de crianças com cinco anos de idade.

Ela conta que é a primeira vez que tem um aluno com diagnóstico de autismo em sala de aula e considera que é muito trabalhoso. Ao questionarmos sobre como vê o trabalho educativo na educação infantil e de qual maneira planeja sua prática pedagógica na sala de aula junto à professora de educação especial com a criança com autismo, ela responde da seguinte forma:

Eu aceito a criança com autismo, é muito trabalhoso, sabe? Na sala de aula pode esquecer, ele não senta na cadeira, ele roda, roda o tempo todo, não sei como não se sente mal. Eu já tentei de tudo com ele, para dar atividade, já tentei colocar ele sentado na minha mesa, já coloquei ele na mesa dele, já deixei ele com a atividade no chão e não adianta, ele não pega no lápis, quando a gente continua tentando, ele se irrita e chora, se joga pra traz, é muito difícil. Mas ele é carinhoso, estou ganhando ele, sabe? Ele vem do jeito dele, passa a mão nos meus cabelos, anda pela sala, ele gosta mesmo de ficar rodando, dando voltas lá no fundo da sala. A gente tenta de tudo, a Silvia me ajuda muito, fica com ele, mas não tem muito que fazer não, como eu te disse é muito trabalhoso, difícil mesmo, ele não fica sentado, é difícil [...] (Entrevista, professora Ana, 08-11-2016).

Ana tem cinquenta e três anos de idade, é uma professora bastante calada. A maioria do tempo, em sala de aula, está séria, buscando organizar as crianças para que fiquem sentadas nas suas carteiras realizando as tarefas; era comum se queixar da agitação da turma. No período em que acompanhamos a sua turma, percebemos que ela se dedicava a todos os alunos, inclusive ao aluno com autismo. Ela é próxima e carinhosa, costuma dialogar com cada um deles durante a atividade, com Blue ela tentava aproximações, trazê-lo para a rotina da sala de aula. Durante uma aula de vídeo dentro da sala, por exemplo, ela se aproxima de Blue, pega na mão dele e senta no chão com ele no colo para assistir ao filme. Ele fica sentado com ela, olhando para TV por quase dez (10) minutos. Não era sempre que Blue ficava por tanto tempo concentrado assistindo a TV, na maioria das vezes, o tempo que ficava em frente ao vídeo era menor, voltando a circular dentro da sala.

Durante a entrevista com a professora Ana, perguntamos a ela como entendia a inclusão escolar no CMEI, como costuma se organizar em relação à rotina com a criança com autismo. Ela respondeu da seguinte forma:

Eu vejo a criança com autismo com direito a estar na escola sim, tem que estar na escola, ser respeitada. O Blue tem uma família que dá muito suporte para ele, cuida muito bem dele... A gente vê aqui, na escola mesmo, tantas crianças com uma situação de vida tão complicada... Aqui a gente tem uma mistura social de crianças sabe? Tem crianças com condições boas e outras, coitadas, que não têm nada, nem ninguém por elas. Eu considero esse CMEI muito bom. As professoras são ótimas, todas, sabe? É muito bom trabalhar aqui, temos apoio... mas vou ser sincera, de uma forma geral mesmo, ninguém sabe o que fazer com o Blue, somos muito afetuosos com ele, damos muita atenção, cuidamos muito... mas ele é uma criança difícil, não dá sinal nenhum de que está entendendo o que está fazendo aqui, não consegue participar de nada, nada... é muito difícil realizar qualquer trabalho educativo com ele... é só perguntar às professoras que trabalham diretamente com ele. A Silvia ajuda muito, mas trabalhar com ele na sala, junto com as outras crianças, é impossível, ele gira o tempo inteiro, como ensinar? É desafiador (Entrevista, professora Ana, 08-11-2016).

A professora Ana realmente é muito atenciosa com todas as crianças da turma. Embora estivesse sempre muito séria, demonstrava afeto pelas crianças, gostava de conversar com elas durante as atividades, sentava-se junto no chão para participar da roda de conversa e das brincadeiras.

Perguntamos a Ana se ela costuma participar de congressos, cursos de formações na área de educação especial, e ela nos disse que procurava participar de eventos assim para acompanhar o que estava sendo produzido de novo sobre o assunto de inclusão educacional. Ao ser indagada sobre quais leituras tem realizado sobre o tema referente à inclusão da criança com autismo, ela nos disse que gosta de ler jornais, livros infantis e literatura, disse que estava distante das leituras da área de educação especial.

Desse modo, pensamos que a falta de conhecimento/formação sobre as características da criança com autismo e as possibilidades de ações que possam colaborar com o aprendizado e o desenvolvimento delimita a prática pedagógica da professora.

Nesse sentido, o professor, figura fundamental do ato educativo, deve, em sua prática social, possuir a síntese – o conhecimento organizado – para poder conduzir o conhecimento desorganizado, sincrético, do aluno para o conhecimento sistematizado, ou seja, organizado pela prática social [...] (POLON; PADILHA, 2017, p. 94-95).

Compreendemos que o professor possui muitas atribuições, porém sua função, na escola, tem como objetivo central ensinar, criar as condições de interação entre ele e a criança, entre a criança e seus pares, planejar ações que dão ênfase à aprendizagem do conhecimento sistematizado. A formação social do aluno demanda intervenções do professor.

Na busca por compreender um pouco mais acerca do conhecimento que a professora Ana possui sobre a inclusão da criança com autismo na educação infantil e como foi a chegada da criança com autismo na escola/sala de aula, ela nos respondeu da seguinte forma:

Quando eu cheguei à sala, o ano letivo já havia começado, eu sou a segunda professora da turma, então, o Blue já estava na escola quando eu cheguei. Antes de mim teve outra professora, ela saiu e eu entrei, pedi uma extensão para tarde. Eu vou ser bem sincera com você, fiquei muito assustada com ele, nunca vi uma criança com autismo antes. Quando cheguei à sala e conheci o Blue, eu assustei com o comportamento dele, não se misturava, estava sempre sozinho, quando

a gente chegava perto dele tentando estabelecer contato, ele chorava, saía de perto, difícil mesmo. Aos poucos fomos acostumando, passamos por um processo de conhecimento mútuo, hoje, como você vê, ele confia em mim. Vem, chega perto, passa mão no meu cabelo, eu já consigo colocar ele sentado no meu colo, converso com ele. Eu vou conseguir mais coisa com ele, a gente vai buscando, sabe, tentando. Eu queria conhecer mais sobre esse problema que ele tem, quando a gente entende, pode trabalhar mais, ajudar mais. A SEME teve aqui, eles deram uma formação rápida para gente, mas não é suficiente, sabe? A gente precisa saber o que fazer com ele [...] (Entrevista, professora Ana, 08-11-2016).

A professora destaca a importância da formação continuada e demonstra acreditar na possibilidade de um processo educativo com a criança com autismo. Podemos evidenciar isso quando ela diz: “Eu queria conhecer mais sobre esse problema que ele tem, quando a gente entende, pode trabalhar mais, ajudar mais”. Sabemos que a profissão docente exige capacidade intelectual para que se possa exercer com excelência a sua função e agir com ética, responsabilidade e coerência profissional, porém, diante dos contextos educativos tão diversos e desafiadores, diferentes saberes precisam ser colocados à prova. A formação continuada é uma das possibilidades de atualização do conhecimento por parte do professor, a fim de contribuir com novas e potentes reflexões sobre sua prática educativa.

A fala da professora destaca a importância da crença na educabilidade da criança com autismo, ela também nos alerta que é preciso conhecer melhor sobre a síndrome para poder estabelecer mediações significativas e colaborar com o desenvolvimento da criança. A professora também relata que foi necessário um conhecimento mútuo entre professor e aluno para estabelecer confiança e, assim, dar início às condições para o processo de ensino. Acreditamos que a forma como a professora reconhece a singularidade de Blue pode contribuir na sua prática pedagógica.

[...] os desafios da prática demandam novas formas de mediar o conhecimento, de pesquisar novas metodologias de ensino, de estudar como o humano apreende o que lhe é ensinado, de usar as tecnologias em favor da aprendizagem e de sugerir outras alternativas para o aluno expressar como e o que aprendeu, rompendo, assim, com os pressupostos da homogeneidade que, segundo esse autor, é a ruína da escola (VIEIRA, 2015, p. 211).

Embora a fala da professora seja repleta de incertezas e tensões, ela também traz um anúncio de possibilidades e caminhos pela via da formação. Esse anúncio nos faz caminhar no sentido de reconhecer que a postura do professor frente à deficiência do aluno é a possibilidade da garantia ao direito à educação.

Dessa forma, muitos desafios se colocam à educação inclusiva. É comum ouvir queixas dos docentes ao terem que lidar com o aluno público-alvo da Educação Especial, muitos dizem não saberem como fazer para ensinar esse aluno, outros afirmam não terem formação para tanto. No caso da criança com autismo, ainda há muitas dúvidas sobre como ensinar e se eles aprendem, as tensões se evidenciam. Contudo, autores como Freitas (2013), vem nos direcionando a pensar que atitudes inclusivas podem potencializar tanto o professor, quanto ao aluno.

Desenvolver uma “atitude inclusiva” não significa apenas conduzir sujeitos para dentro de disciplinas e fronteiras acadêmicas. O que está em questão é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo; às mutilações que sofreu ou as ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro (FREITAS, 2013, p. 17).

Sendo assim, o professor, para trabalhar na escola, dentro de uma perspectiva inclusiva, precisa se colocar na condição de aprendizagem constante, desenvolver uma sensibilidade em relação às diferentes histórias dos alunos e compreender os seus percursos diferenciados, saber que a sua prática vai ser permeada de acertos, equívocos, reflexões, mudanças e construção de novos caminhos metodológicos.

Realizamos, também, entrevista semiestruturada com a professora de educação especial que acompanhou Blue no ano letivo de 2016/2. Silvia é graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Especial. Fez o curso de especialização à distância no ano de 2014 e afirma que:

[...] essa pós-graduação só serviu apenas para obtenção de títulos, não aprendi absolutamente nada com ela, sinto que preciso de uma formação melhor, agora que estou trabalhando na área, com crianças com deficiência, sinto a falta de ter a teoria, eu paguei essa pós-graduação para poder entrar como contratada na prefeitura para professor de Educação Especial. Se não tivesse a Pós, não seria contratada (Entrevista, professora Silvia, 09-11-2016).

A fala da professora Silvia evidencia uma realidade, às vezes, explicitada por muitos docentes em relação à falta de formação adequada para atuar como professora de educação especial. Ao falar da pós-graduação específica para trabalhar nessa modalidade de ensino, a professora denuncia o quanto foi incipiente o seu curso de pós ao dizer que “[...] não aprendi absolutamente nada com ela, sinto que preciso de uma formação melhor, agora que estou trabalhando na área, com crianças com deficiência, sinto a falta de ter a teoria [...]”.

É angustiante para os professores quando percebem que a falta de formação adequada prejudica sua atuação. Essa lacuna no processo formativo prejudica o desempenho de forma ética e política de seu trabalho docente.

Consideramos importante ressaltar, nesse momento, a maneira como a configuração do trabalho no atual momento do capitalismo tem se refletido na área educacional.

Essa configuração tem rebatimentos expressivos na educação, indo na contramão do que acreditamos. A educação formal, dentro dessa perspectiva, passa a ser uma mercadoria e as instituições privadas de ensino se transformam em um ambiente propício para obtenção de lucro. Os reflexos disso se mostram presentes, entre outros aspectos, na formação profissional e na superficialidade de muitos cursos ofertados. As faculdades oferecem, muitas vezes, uma formação precária, o que resulta em uma formação incompleta e em um perfil profissional não capacitado para assumir ao que se propõe a sua certificação.

Dessa forma, consideramos que os cursos de formação profissional pautados na demanda imediata, em busca de obtenção de título para compor o mercado de trabalho, precisam de uma discussão profunda, a fim de criar um movimento de construção de uma qualificação profissional para além dessa lógica neoliberal de ver a educação como mercadoria.

A professora de Educação Especial atua como docente há dezoito meses. Começou a trabalhar na área da educação no ano de 2015, com crianças de seis anos matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental. Quando o contrato acabou, ela participou de um processo seletivo para professora de educação especial no município de Vitória/ES, conseguiu a vaga e iniciou no CMEI, atuando como professora da Educação Especial com a criança com autismo. Essa é a primeira experiência dela na educação infantil e com um aluno com autismo.

Ao ser questionada sobre a inclusão da criança com autismo nesse espaço, ela respondeu da seguinte forma:

A educação Especial precisa verificar as condições de cada aluno. O Blue é um autista severo, eu creio que as aulas na sala não suprem as necessidades dele, mesmo ele tendo um professor de educação especial e frequentando o atendimento educacional especializado no contra turno. Podem ajudar um pouco, mas não é suficiente. O Blue precisa de um lugar

que entenda ele. Você viu o laudo dele? Ele é um autista severo, o laudo é claro, ele é autista severo... Esse menino precisa ser condicionado, ele precisa parar de girar, a escola voltada para o autista o faz parar de girar. Eu sinceramente acho desnecessário o Blue ficar de 13h às 17:30h na escola... para quê? Esse menino não acompanha a turma, não participa das rotinas junto com os amigos. Ele não vai desenvolver como as outras crianças. Creio que o Blue teria melhores chances se o trabalho realizado de educação especial fosse a meio turno e os complementos de acompanhamento com os centros especializados, para vivência de trabalhos voltados a rotina diária, lá iam ensinar ele parar de girar, na escola especial eles têm técnicas para parar com isso. Lá (escola especial), ele ia ficar sentado na cadeira, rapidinho eles iriam condicionar ele, pois eles têm técnicas, sabem como lidar com criança assim. [...]. Eu acho que criança com deficiência deveria sim ter uma atenção mais voltada para ele, junto com outras crianças especiais. Aqui na escola ele não vai aprender nada, eu trato ele com muito amor (Entrevista, professora Sílvia, 09-11-2016).

Podemos perceber que a professora de educação especial faz uma distinção entre o centro de atendimento especial e a escola comum a todos, valorizando o trabalho que é desenvolvido na primeira escola, pois considera que o centro especializado tem um trabalho direcionado exclusivamente para criança com autismo.

Trechos de sua fala nos remetem a práticas de condicionamento. Desse modo, refletimos que a maneira como o professor elabora um conceito sobre como a criança com deficiência aprende, dando ênfase à deficiência, vai influenciar diretamente na mediação pedagógica que irá oferecer a essa criança.

Sendo assim, ao focar na deficiência como um aspecto fundamental para pensar possibilidade de trabalho, corre-se o risco de ensinar de modo limitado, pois esse foco produz uma crença de que a criança com deficiência não será capaz de desenvolver determinadas aprendizagens, negando a conversão do biológico para o cultural. O ensino estruturado para crianças com autismo pode contribuir pouco com a ampliação do desenvolvimento dos sujeitos, como podemos conferir abaixo:

O processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos com TEA podem ser melhor compreendidos, quando se considera os déficits presentes nas áreas afetadas (comunicação social, interação e padrões repetitivos e estereotipados), pois isto gera um estilo cognitivo, onde há maior facilidade com o universo concreto, do que com o de ideias abstratas. De acordo com as pesquisas do TEACCH, o aluno com autismo tem mais facilidade: em receber e transmitir a comunicação através de cartões, do que através da linguagem verbal; com estrutura e rotina; com imagens e uso da memória visual; em seguir sequências visuais e concreta se em aprender por memorização. Em contrapartida, têm mais dificuldade: para estabelecer relações entre os eventos e, consequentemente, para generalizar; para imitar; para agir e pensar criativamente; para solucionar problemas cognitivamente; para planejar; para perceber a sequência temporal; para manter a atenção; para simbolizar; para ironizar; para inventar (raciocínio literal) e para entender regras sociais (LEITÃO, 2016, p.12).

As práticas pedagógicas que enfatizavam aspectos mais relacionados com a deficiência em busca de tratá-la em contraposição às dimensões pedagógicas de ensino educacional fazem ver a criança com autismo de maneira fragmentada, desarticulada da vida social, cultural e histórica, limitando-a apenas à sua condição biológica. A tentativa de centrar suas ações educativas apenas nessa esfera do humano, contribui para reduzi-lo em seu potencial de desenvolvimento. Portanto, entende-se que o homem se transforma de sujeito biológico a sujeito histórico e social a partir das marcas do humano, pela mediação do outro, pela linguagem e pela internalização dos conhecimentos acumulados e produzidos pelas gerações que a precederam.

Dentro da perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano não é tratado de forma linear, ele é pensado como um processo em constantes transformações, avanços, retrocessos, erros e acertos por estar imerso na sociedade e na cultura. Desse modo, existe uma divergência de conceitos em relação ao ensino estruturado e a perspectiva sócio-histórica. O ensino estruturado comportamental propõe que se ensine o “acerto” e se evite que o aluno aprenda o “erro”, ou seja, toda a estrutura visual e os apoios oferecidos devem garantir que, ao realizar a tarefa, o aluno a faça corretamente.

Por outro lado, quando defendemos que todo sujeito é constituído nas relações sociais que vai estabelecendo ao longo da vida, rompemos com o pensamento de que as crianças se desenvolverão por estágios com o passar do tempo. Nossa perspectiva é que as experiências humanas, no mundo, são um movimento constante, vão para além das determinações biológicas e cronológicas, pois elas se constituem na história e na cultura:

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudanças evolucionárias, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão freqüentes (sic) no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupções e descontinuidade. Parece que a história para de repente, até que retorne, uma vez mais, a via direta e linear do desenvolvimento. O pensamento científico, ao contrário, vê revolução e evolução como duas

formas de desenvolvimento mutuamente relacionadas, sendo um pressuposto da outra, e vice-versa. Vê, também, os saltos no desenvolvimento da criança como nada mais do que um momento na linha geral do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, p. 96).

Compreendemos que cada momento da vida humana deve ser tratado de forma inteira, vivências e experiências causam constantes mudanças nos processos de humanização. Portanto, consideramos de extrema importância observar as minúcias do desenvolvimento da criança com autismo na educação infantil, deixando emergir os gestos, olhares, comportamentos, interações e brincadeiras da criança com autismo no espaço e tempo escolar comum a todos, pois o desenvolvimento humano deve ser visto como um movimento constante, que varia de acordo com os contextos e para cada sujeito, tornando-o um ser único.

Dentro dessa perspectiva, no intuito de garantir condições de permanência na escola comum, é preciso construir novos caminhos de ensino e de aprendizagem, a fim de contemplar todos os alunos presentes na escola, independentemente de suas diferenças e que possam aprender e se desenvolver.

5.1.2 Intervenções educativas e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento

Este subcapítulo tem como objetivo descrever e analisar as intervenções educativas realizadas com a participação de adultos e crianças que possibilitaram o aprendizado e o desenvolvimento da criança com autismo no cotidiano escolar. Está fundamentado nos estudos de Lev Semyonovich Vigotski (2000, 2003, 2005) e de Sonia Barroco e Leonardo (2016) os quais ressaltam que a criança precisa ser trazida para o meio mais diverso possível para que possa ser despertado nela o desejo de estar com o outro, interagir com ele e aprender, em diversas situações.

[...] o acesso de uma criança com deficiência a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico ou à sua participação na cultura, mas também às oportunidades que lhe são ofertadas para interagir com seus pares e entrar em contato com as elaborações produzidas pela humanidade no decorrer da história, demandando um enraizamento na cultura (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 322).

Para tanto, consideramos pertinente trazer a rotina semanal construída na escola vivida por Blue e seus pares. Na tabela abaixo, apresentamos a rotina que era estabelecida na escola.

Tabela 2 - CMEI “Mundo Azul” – Rotina Grupo IV – Vespertino

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13h às 13:50h	Rodinha, Chamada, Calendário, Atividades do dia, quantos somos.	Rodinha, Chamada, Calendário, Atividades do dia, quantos somos.	Aula de Música	Rodinha, Chamada, Calendário, Atividades do dia, quantos somos.	Rodinha, Chamada, Calendário, Atividades do dia, quantos somos.
13:50h às 14:40h	<u>13:50 / 14h</u> Lanche Atividade	<u>13:50 / 14h</u> Lanche Atividade Projeto	Rodinha, Chamada, Calendário, Atividades do dia, quantos somos.	<u>13:50 / 14h</u> Lanche Atividade Projeto	<u>13:50 / 14h</u> Lanche Aula de Música
14:40 às 15:30h	<u>14:40 / 15h</u> Atividades Lúdicas: jogos, massinha, Histórias <u>15:00 / 16:00</u> Informática <u>15:20 / 15:40</u> Lanche Estagiária	<u>14:40 / 15h</u> Atividades Lúdicas: jogos, massinha, Histórias <u>15:00 / 16:00</u> Informática <u>15:20 / 15:40</u> Lanche Estagiária	Atividade <u>15:20 / 15:40</u> Lanche Estagiária	<u>14:40 / 15:40</u> Vídeo <u>15:40 / 16:00</u> Lúdicas: jogos, massinha, Histórias <u>15:20 / 15:40</u> Lanche Estagiária	Educação Física <u>15:20 / 15:40</u> Lanche Estagiária
15:40 às 16h	Momento de lanche das professoras				
15:50 às 16:40	<u>16:00 / 16:20</u> Jantar 16:20 / 16:40 Pátio	<u>16:00 / 16:20</u> Jantar 16:20 / 16:40 Pátio	<u>16:00 / 16:20</u> Jantar 16:20 / 16:40 Pátio	<u>16:00 / 16:20</u> Jantar 16:20 / 16:40 Pátio	<u>16:00 / 16:20</u> Jantar 16:20 / 16:40 Atividade
16:40 às 17:30h	Educação Física	Educação Física	Canto da Fantasia	Informática	16:50 / 17:15 Brinquedo

Fonte: CMEI, 2016.

É fundamental considerar que a rotina na educação infantil da oportunidade às crianças de terem experiências diferentes em vários espaços e tempos. A escola Mundo Azul vivencia a rotina estabelecida de forma flexível, alterando algumas programações de acordo com as necessidades que aparecem no contexto do cotidiano escolar.

Além dos professores, é importante indicar, também, a composição da sala de aula desse grupo. A sala tinha 21 crianças, onze meninas e dez meninos. Foi escolhida porque, entre os meninos matriculados nessa sala, estava Blue, uma criança com autismo, a única criança da sala público-alvo da Educação Especial. As crianças do grupo IV eram bastante falantes, em alguns momentos, entravam em conflito entre si, porém a professora estava sempre atenta para fazer as possíveis mediações e solucionar o ocorrido.

Foi, nesse contexto, que encontramos Blue, um menino com diagnóstico de autismo, que trouxe muitos desafios para toda a equipe da escola de educação infantil. Embora seja uma criança alegre, às vezes, demonstra irritabilidade, resistências e choro, o que causava uma ansiedade no grupo de profissionais por não conseguir compreender os motivos imediatos que desencadearam as reações na criança. Chegou à instituição com três anos e meio de idade, demonstrando muito apego a rotinas, resistindo à acolhida nos momentos de entrada, não querendo ficar em sala de aula.

Por ser uma criança que necessita de um acompanhamento constante, faz uso de fraldas descartáveis, não tem linguagem oral articulada e tem movimentos estereotipados. Era acompanhado por uma cuidadora, que ficava com ele todo o tempo da aula.

Blue quase não participava da rodinha de conversas, embora as professoras fizessem tentativas de colocá-lo na roda, porém a permanência dele era bem pequena e rapidamente ele saía de lá, procurando outro espaço dentro da sala de aula, ou indo com a professora de educação especial para a sala de recurso.

Enquanto as demais crianças estavam participando das diferentes rotinas da aula e dos contextos da escola, Blue ficava de fora das atividades da sala de aula praticamente durante toda a tarde. Os espaços e tempos da rotina estabelecida pareciam não fazer sentido para ele, que se mostrava alheio a tudo que acontecia. Sua interação com a professora de educação especial se limitava aos momentos em que ele necessitava de ajuda para fazer algo, ele se aproximava e, às vezes, chorava demonstrando que queria alguma coisa, como se alimentar, cuidados com a higiene, ou pegar alguma coisa inalcançável. O choro era uma linguagem usada com a professora, que experimentava oferecer vários objetos até que o menino mostrasse satisfação e parasse de chorar.

Blue, ao ser chamado pelo nome, não atendia a quem o chamou e, raramente em algumas situações, estabelecia trocas de olhares com os adultos que estavam com ele durante a tarde. Parecia imerso em um mundo só dele e, para que fosse possível provocar avanços em seu desenvolvimento, dando-lhe a possibilidade de se apropriar de novos conhecimentos em seu processo de humanização na escola, seria preciso um investimento maior dos professores nas intervenções, garantindo que a criança vivenciasse as rotinas junto com seus pares, assim como significar essas vivências.

A professora Ana relata que, por causa das suas singularidades, houve muita resistência em participar do grupo e também pelo seu grau de comprometimento. O choro constante, o ato de se jogar no chão, a repulsa que demonstrava nos momentos em que o adulto tentava se aproximar, isso tudo criou muitas tensões, por não saber como agir, de que forma poderia criar intervenções.

A professora Ana informou, ainda, que até meados de agosto, ele raramente acompanhava o grupo nos diferentes espaços e tempos da escola. Geralmente, a professora de educação especial ficava com ele dentro da sala de recursos, onde ela procurava trabalhar o que havia sido realizado com toda a turma.

Bosa (2002) afirma que é preciso compreender o autismo, pois assim ampliamos as possibilidades de pensar mediações com esses sujeitos. Ao estudar o autismo descobrimos que privá-los das relações recíprocas desde cedo, pode ser devastador para o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores, pois é no decurso das atividades coletivas e sociais que o homem se desenvolve. “É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética” (BOSA, 2002, p. 37).

No contexto educacional, muitas possibilidades de aprendizagens e experiências abrem-se para a constituição do repertório cultural da criança. Desse modo, o outro, especialmente o professor, tem a responsabilidade de criar mediações entre a criança e o mundo que se apresenta a sua volta. Todavia, isso se dá a partir de interações potencializadoras entre os adultos e as crianças e as crianças entre si.

Nessa interação contínua e estável com outros seres humanos, a criança desenvolve todo um repertório de habilidades ditas humanas. Passa a participar do mundo simbólico do adulto, comunica-se com ele através da linguagem, compartilha a história, os costumes e hábitos de seu grupo social, o que garante ao ser humano uma intensa capacidade adaptativa aos mais variados meios físicos e sociais (OLIVEIRA, 1992, p. 31).

Blue era acolhido pela turma e por seus professores. Embora ainda parecesse não sentir que pertencia àquele grupo, o grupo o reconhecia como colega de turma; as crianças o recebiam na sala sem nenhum constrangimento. A professora havia feito um trabalho com a turma, explicando para as crianças sobre as singularidades de Blue e as necessidades de recebê-lo com atenção e carinho na sala. Por causa das especificidades do autismo e ainda por a criança fazer uso da fralda descartável, contava com acompanhamento diário e constante da assistente de educação infantil.

Como foi relatado anteriormente, acontecia uma rotatividade desse profissional no CMEI, Blue tinha facilidade em aceitar as mudanças nos últimos três meses do ano de 2016. Como a assistente de educação infantil encerrou seu contrato temporário na escola, os cuidados com Blue foram compartilhados pelas professoras e o auxílio das assistentes de serviços gerais.

Grande dificuldade que as professoras Ana e Silvia enfrentavam nas intervenções com Blue era promover a interação dele com a turma, fazê-lo participar nos momentos como roda de conversas, história e brincadeira. Nos momentos coletivos, Blue resistia em participar, costumava resmungar, não ficava sentado por muito tempo, nem no chão e nem na cadeira, levantava-se e se afastava de onde o grupo estava. Mas esses movimentos com Blue estavam acontecendo dentro da sala de aula.

Blue, quando estava junto aos seus pares dentro da sala de aula, não demonstrava incômodo com o barulho. Ele tinha um jeito singular. Quase todo o dia se comportava da mesma forma, ia para o fundo da sala, ficava dando voltas circulares em frente ao espelho, só parava com a intervenção da professora de educação especial. Nos momentos de roda de conversa, ele não se sentava, porém, às vezes, se aproximava, olhava e saía de perto. A agitação da sala não alterava o seu comportamento.

O grande desafio dos professores a fim de romper com esse “padrão de comportamento” era buscar caminhos que conduzissem o processo de interação entre a criança e o adulto e criança-criança, enchendo de sentido a prática, isto é, atribuindo sentido ao conhecimento que estava sendo produzido na instituição, de maneira coletiva, fazendo a criança com autismo participar ativamente dos modos de apropriação da cultura no seu contexto educacional.

O fato de a criança não ter uma linguagem oral articulada, também causou uma certa angústia na professora regente, como podemos observar no relato:

[...] no início foi muito difícil, esse menino já chegava chorando, ficava vermelho de tanto chorar, a gente tentava pegar no colo, tentava dar água, levava no parquinho, fazia de tudo e ele só chorava. Era difícil, ele não fala né? (Entrevista professora regente- Ana – 08/11/2016)

Podemos observar isso na seguinte descrição que ela fez da criança:

O Blue é um menino doce, carinhoso, eu sou apaixonada por ele. Ele tem muitas dificuldades tá? Muitas mesmo, não para sentado, não escuta o que a gente diz, não para de rodar na sala, como pode aprender desse jeito? Eu notei que ele vem melhorando bastante, ele não fala nada, mas percebo que ele entende alguma coisa que eu falo, aqui na sala os coleguinhas gostam muito dele, ele que não dá confiança, entende? Nem adianta as crianças chegarem perto, ele gosta de ficar sozinho... [...] o Blue não aprende nada, você vai ver. Ele tem muita dificuldade, a gente dá alguns comandos para ele fazer atividade e ele é resistente, sai correndo, chora. [...] Blue necessita de um auxílio constante para tudo dentro da escola. Se deixar por conta dele, não faz nada. Eu tenho muita dó dele, o que vai ser dessa criança? Porque o tempo passa né? Ele está aqui e a gente aceita, tenta fazer de tudo, mas parece que não tem jeito [...] essa coisa de escola inclusiva é difícil, pois essas crianças não aprendem como as outras... deve ter um jeito de dar atenção maior para essa criança, eu fico com pena, ele vai pra lá, vem pra cá, mas é difícil, vamos tentando [...]. (Diário de Campo: entrevista professora regente – Ana – 08/11/2019).

A fala da professora Ana entra em contradição no momento em que faz a seguinte afirmativa: “Ele tem muitas dificuldades tá? Muitas mesmo, não para sentado, *não escuta o que a gente diz*, não para de rodar na sala, como pode aprender desse jeito? Eu notei que *ele vem melhorando bastante, ele não fala nada, mas percebo que ele entende alguma coisa que eu falo [...]*”. A professora demonstra uma confusão nas interpretações acerca dos processos do aprendizado e desenvolvimento de Blue, podendo estar fortemente presa ao conceito limitado sobre o autismo e suas possibilidades.

Acreditamos que, diante da criança com diagnóstico de autismo e conhecendo suas especificidades, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento não estão predeterminadas; isso acontece para qualquer criança, o processo de ensino e as aprendizagens são construídas a partir das situações nos processos interativos. Os processos pedagógicos criam caminhos que poderão favorecer a aprendizagem, de forma significativa, para o desenvolvimento da criança com autismo.

A professora Ana tinha uma percepção de que Blue gostava de ficar sozinho, portanto, ela deixava que ele se afastasse do grupo, não criava situações em que Blue pudesse interagir com as demais crianças da sala de aula. Era comum ela

recorrer à professora de educação especial para que ela pudesse acompanhar Blue para outros espaços e tempos fora da sala de aula, ele e a professora apenas.

A percepção que a professora possuía sobre a criança demonstrava que faltava conhecimento sobre o transtorno, sobretudo na dinâmica do cotidiano escolar, recorria a Silvia, professora de educação especial; embora ela tirasse a criança do contexto da sala de aula, buscava meios de interagir com Blue, ofertando brinquedos e brincando com ele, tentando chamar a sua atenção.

A professora Silvia considerava necessário dar tempo a Blue, buscando caminhos para que ele se adaptasse à rotina da escola e também tivesse confiança nas interações que estabelecia com ela. Para tanto, diante de contexto adverso, ela buscava entender as condições da criança e suas especificidades de comportamento.

As professoras buscavam seguir uma rotina de trabalho com a turma de Blue, respeitando os horários que foram construídos semanalmente, a fim de criar, com as crianças, uma orientação no cotidiano escolar. Contudo, os espaços e tempos no CMEI pareciam não fazer sentido para Blue. Nos diferentes espaços, o comportamento dele era correr em círculos, balançar a cabeça e as mãos. O desafio estava posto, a função social da escola é pensar caminhos de ensino, criando estratégias para novas ações que pudessem provocar avanços na aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo.

A partir de um movimento feito na escola, no último trimestre do ano de 2016, sugerido pela equipe gestora, foi iniciado um estudo sobre o autismo e práticas pedagógicas, durante os momentos de formação continuada em serviço. Essa iniciativa gerou o interesse do grupo de professores.

Essa formação/estudo contou com a participação da equipe de educação especial que compõe a secretária de educação do município e duas componentes do Grupo de Estudos sobre Autismo (GESA/UFES). Nessa formação, foram debatidos: o que é a síndrome do autismo, as principais características, as possibilidades educativas, os processos de aprendizagem da criança com autismo, as possibilidades da interação com adultos e crianças, o estabelecimento de vínculo, a participação do outro e da linguagem em busca por um caminho distinto, a fim garantir a aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade pela criança com deficiência.

Dentro das discussões e estudos que foram realizados, as reflexões giraram em torno de compreender que, dependendo da forma como o professor entende o aprendizado dessa criança e conduz a sua ação de ensino, poderá potencializar ou aniquilar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na escola.

Participaram desse momento de formação os professores do turno da manhã e da tarde. Esse movimento de estudo contribuiu para gerar uma mudança na forma de pensar a inserção de Blue no contexto educacional. Foi possível identificar uma mudança nas práticas pedagógicas e modos de compreender a participação dessa criança nas propostas educativas e nos espaços e tempos escolares.

Tomando o processo de aprendizagem e desenvolvimento de Blue na instituição de educação infantil, usamos como base os estudos de Vigotski (2003; 2010) para nos dar aporte teórico, a fim de compreender os processos de ensino e de aprendizagem. O autor afirma que é justamente na escola que as crianças vivenciam situações novas e que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança.

[...] mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas (VIGOTSKI, 2003, p. 108).

Assim, era fundamental que as professoras buscassem formas de investir nas aprendizagens de Blue.

A professora Silvia, buscou estratégias e caminhos para reduzir a permanência e o isolamento de Blue dentro da sala de recurso. Para que Blue participasse mais da rotina do grupo, Silvia investiu na permanência dele dentro de sala de aula.

As professoras se mobilizaram para pensar intervenções para a criança com autismo, inserindo-a nos processos educativos coletivos, investindo na interação significativa com Blue, como podemos conferir no episódio a seguir:

No momento de entrada em sala de aula, enquanto as outras crianças já estão se organizando na rodinha com a professora regente, Blue é recebido pela professora de educação especial, que o abraça, ele não reage ao abraço, e vai correndo para o fundo da sala e inicia seus movimentos giratórios. [...] a professora Ana chama: “Vem Blue, entra aqui na rodinha, senta aqui no meu colo”, mas ele não atende o que foi solicitado, demonstra indiferença ao pedido da professora. Silvia, professora de educação especial que está próxima a ele pega em sua mão e leva-o até a rodinha,

senta no chão e coloca ele em seu colo [...] Blue não fica muito tempo sentado no colo da professora, levantando e voltando a girar no fundo da sala. Nesse momento uma menina da turma de Blue, levanta também e começa a girar com ele no fundo da sala. Ana então chama novamente: “Vem os dois sentar na rodinha, quem disse que agora é hora de brincar na sala? Eu ainda não terminei”. A menina então vai em direção a roda, porém ao perceber que Blue permanece girando, parecendo indiferente ao chamado da professora, a menina volta em direção a Blue e tenta pega-lo pelo braço, para irem juntos para a rodinha. Blue se afasta da menina, que continua tentando segurar ele. A professora Silvia então, pega na mão do Blue e da menina e vai em direção a rodinha senta com os dois no chão. Blue fica sentado por pouco tempo perto da professora Silvia, logo em seguida volta a girar no fundo da sala [...] (Gravação em vídeo: 07/11/2016).

No episódio descrito, observamos que as professoras insistem na comunicação verbal com Blue e, ao fazer isso, os adultos que interagem com ele investem na sua participação no contexto da rotina institucional, possibilitando que Blue experimente novas formas de estar dentro de sala de aula interagindo com o outro, seja com os adultos ou com as crianças do seu grupo.

A criança com autismo precisa ser conduzida para o processo de interações, isto é, o fato de a criança procurar se afastar do grupo e não participar da rotina estabelecida na escola, não pode ser naturalizado pelos adultos que trabalham com ela, como se isso fosse um dado impossível de mudar. Ao contrário disso, as intervenções devem acontecer dentro do grupo, a fim de favorecer o entendimento da criança sobre as diferentes situações nos espaços e tempos escolares.

Ao observar esse episódio foi possível detectar que uma outra criança interagiu com Blue em uma situação onde buscava estabelecer uma brincadeira livre dentro de sala de aula, embora Blue tenha buscado se afastar dela, por não saber brincar com outras crianças naquele momento, consideramos importante que os adultos promovam oportunidades para que as crianças construam relações afetivas que darão bases para novas experiências de Blue, despertando nele o interesse em brincar com seus pares, como ocorreu em uma aula de educação física.

Blue chega à quadra acompanhado pela professora de educação especial e as outras crianças da sua turma já haviam se encaminhado para o parquinho com a professora de educação física. A turma é convidada pela professora para formar, pois ela quer dar início à aula. Indiferente ao grupo de alunos, Blue passa a correr em círculos e balançar a cabeça, a professora de educação física o observava durante alguns minutos, sem criar nenhuma intervenção. Passado alguns minutos a professora buscou estabelecer com ele um diálogo, tentando fazê-lo utilizar os

materiais que ela havia colocado no chão para que pudesse explorar. Mesmo sendo chamado para ir participar da aula, ele continuava realizando o movimento de giro por algum tempo. Após esse tempo de espera e observação, a professora vai até Blue para interagir com ele como podemos ver no episódio abaixo:

Ela procura inserir Blue na atividade desenvolvida com turma, sem sucesso a princípio. Ele se mostra indiferente aos colegas e à atividade proposta, e volta a correr. A professora de educação física toma-o pela mão numa ação física e o conduz até um bambolê que se encontra no chão do pátio. Nesse momento a professora segura nas duas mãos de Blue e ensina a pular dentro e fora do bambolê, ele de mãos dadas com ela realiza os primeiros saltos se mostra entusiasmado pela atividade ele esboçava um sorriso no rosto, demonstrando prazer e alegria. Diante dessa reação positiva de Blue, a professora gradualmente foi chamando outras crianças da turma para se aproximar e assim trocar de lugar com ela, apesar de não demonstrar nenhuma reação com a presença dos colegas, Blue permanece pulando por alguns minutos, até que sai da brincadeira para que pudesse ir tomar seu suco [...] (Diário de campo 21/11/2016).

Esse movimento feito pela professora de educação física possibilita ampliar os conhecimentos nos espaços e tempos da escola. Ao compartilhar situações de brincadeiras com as crianças do seu grupo, a criança com autismo dá início a uma nova forma de conduta, ampliando as suas aprendizagens.

Durante o mês de novembro e início de dezembro, foi possível observar alguns episódios de brincadeiras realizadas fora da sala de aula, mais especificamente no momento de educação física.

5.1.3 A participação de outras crianças nas aprendizagens de Blue e as brincadeiras

Esse subcapítulo foi marcado pela análise do brincar de Blue. Vigotski (1997) enfatiza que bem cedo a criança aprender a brincar a partir das interações que vai estabelecendo com os outros sujeitos do seu meio social, sejam adultos ou crianças mais experientes que ela.

Brincar deve ser considerado a atividade infantil privilegiada. Na brincadeira, a criança entra em contato com o meio social, com outras crianças e, nesse processo de interação, elas experimentam diversas atividades que são de grande importância para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas elas.

Assim, conforme estudos realizados por (CHICON *et al.*, 2013; SANINI; SIFUENTES; BOSA, 2013; PADILHA; OLIVEIRA, 2016) em ambientes lúdicos, apontam que ações educativas bem elaboradas, envolvendo a brincadeira livre ou dirigida, ampliam as experiências da criança com autismo com o brincar, possibilitando avanços na sua competência social, isto é, alargando a capacidade de sustentar a interação social, tanto com adultos quanto com outras crianças, reduzindo, assim, o isolamento e a rigidez comportamental.

Entramos no campo de pesquisa no mês de outubro do ano de 2016 e procuramos compreender como era a brincadeira de Blue, quando e onde brincava, com quem costumava brincar, se os adultos faziam alguma interferência nessas brincadeiras.

Blue apresentava interesses restritos nos momentos de brincadeira livre, ele não buscava outras crianças para brincar e interagir, não explorava os materiais, como corda, bambolê, baldinho de areia, carrinhos etc. Ele gostava de ficar no pátio externo correndo em círculos e olhando para uma trama de tecidos colocada no teto.

Vigotski (2008) indica que a brincadeira é a atividade principal para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. As brincadeiras são construções culturais que nascem em meio às interações. Para o autor, a brincadeira tem sua origem nas experiências concretas na vida da criança, isto é, surgem das motivações e necessidades da criança. Nesse momento, a criança realiza desejos imediatos que se encontram no seu contexto concreto e ela utilizará suas reais possibilidades de atuação. O elemento que se faz presente nesse momento é a imaginação uma atividade especificamente humana e consciente, a brincadeira é a imaginação em ação.

Na criança em idade pré-escolar, a brincadeira é uma atividade que vai criar a “zona de desenvolvimento iminente” - ZDI, isto é, possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas que estão em amadurecimento, com a colaboração de um outro – adulto ou criança.

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Dessa forma, a brincadeira permite à criança se apropriar de comportamentos realizados ao brincar, ampliando, assim, seu repertório cultural e aprendendo a lidar com os desejos irrealizáveis.

Investir na brincadeira de Blue implicava levá-lo a se aproximar dos colegas da turma, acompanhar e orientar suas ações, propor atividades e brincadeiras, mostrando como brincar, intervindo de diferentes maneiras, até que, gradativamente, a criança vai se apropriando de diferentes maneiras de brincar, conseguindo realizar as ações sem a ajuda do adulto.

As professoras interagem com ele, a fim de colocá-lo para explorar os brinquedos que ficam nos espaços da escola, como balanço, escorregador etc. Elas relataram que, no início do ano letivo, ele não queria saber de nenhuma brincadeira ou brinquedo que existia na escola. No mês de outubro, quando entramos no campo de pesquisa, foi possível observar que Blue, utilizando o escorregador, subindo e descendo, não interagia com as outras crianças e nem elas procuravam por ele. As professoras consideravam um avanço nos seus processos de aprendizagem o fato de ele ir brincar no escorregador e brincar sozinho.

A professora regente nos conta que, no início do ano letivo de 2016, Blue interagia pouco com todos na escola, buscava se isolar, ou ficava correndo em círculos balançando as mãos e a cabeça. Ela relata que, diante desse comportamento, ela se achava bastante impotente e nada fazia, não sabia como criar intervenções. Com a chegada da professora Silvia, que veio para a escola atuar como professora da educação especial, Ana relata que se sentiu mais confiante, juntas foram criando estratégias para fazer com que Blue interagisse mais com todos na escola. Ela nos contou que Silvia estava sempre acompanhando e orientando Blue para que ele se aproximasse do grupo, buscando envolvê-lo nas atividades com as outras crianças, a fim de criar interações nos momentos de brincadeira.

A professora Silvia relata que Blue, no início do ano, ficava muito sozinho, seja em sala de aula, mesmo com as outras crianças no mesmo espaço, ou na sala de recurso onde era acompanhado por ela. Silvia relata que oferecia objetos e brinquedos para ele brincar.

Blue aparentava preferência por objetos giratórios, circulares. A professora notou que ele gostava de um brinquedo aramado, e ele ficava por bastante tempo envolvido com esse objeto. A professora utilizou esse brinquedo para aproximá-lo do grupo da sala, buscando envolvê-lo nas atividades com as outras crianças, no sentido de possibilitar-lhe uma maior interação com seus pares.

Ao perceber o interesse de Blue pelo brinquedo aramado, a professora de educação especial levou o objeto para sala de aula, a fim de criar interações entre as crianças da sala e Blue, e buscar incentivá-lo para realizar alguma brincadeira nesse ambiente. Mas a professora não obtinha respostas imediatas, pois as ações dele não correspondiam ao que ela esperava. Toda vez que Blue começava com o movimento de correr em círculo pela sala, ela se aproximava e o levava para brincar com o esse brinquedo, chamando outras crianças para compor a brincadeira, como podemos ver nesse episódio de interação entre adulto-criança e criança-criança:

Procurando fazer com que Blue realizasse outras atividades para além de girar dentro de sala de aula, a professora de educação especial (Silvia) insiste para ele sentar na mesinha, dando-lhe um brinquedo aramado e começa a mostrar para ele como se brinca, sempre dialogando e explicando o que estava acontecendo. Logo em seguida, ela chama outra criança e convida a sentar-se na cadeirinha ao lado de Blue. Nesse momento, Blue levanta da cadeira, porém a professora insiste incentivando ele a permanecer sentado. Outra criança da sala se aproxima da mesa e é convidada a participar. Blue não demonstra nenhuma reação com a presença das colegas, ele permanece sentado, brincando com o objeto aramado por cerca de cinco minutos, até que se levanta e fica andando dentro da sala, volta para perto da mesa, sorri e se afasta (Gravação em vídeo: 04/10/2016).

A criança com autismo requer um envolvimento e interesse na convivência com ela cotidianamente, compreendendo a brincadeira como uma atividade cultural que se aprende e se desenvolve nas interações estabelecidas entre adultos-crianças e crianças-crianças. Para tanto, o professor deve pensar nas possibilidades e caminhos para que a criança com autismo amplie suas experiências de brincadeira junto aos seus pares.

Assim, as professoras tentavam aproximar Blue dos seus pares para que ele pudesse compartilhar os modos de agir do grupo em que estava inserido. É esse encontro com os outros que possibilitará que a criança com autismo internalize as mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram na relação com ela.

Esses problemas da interação com alunos especiais têm efeitos muitos prejudiciais, justamente por se tratar de sujeitos que precisam mais que outros (ainda que todos precisem) da disposição do educador para se manterem imersos no processo de significação (GÓES, 2008, p. 42).

Vigotski (1997) afirma que a criança, ao compartilhar das ações do grupo, dá origem a uma nova forma de conduta que, por sua vez, produz transformações em seu funcionamento mental. Desse modo, ao inserir Blue no contexto da sala de aula, nas

brincadeiras coletivas, a professora possibilita que ele experimente novas relações sociais e avance em suas aprendizagens e desenvolvimento.

A interação adulto-criança e criança-criança na situação de brincadeira com o objeto aramado, dentro do contexto de sala de aula, revelou um momento favorável para que Blue estabelecesse e estreitasse aproximações com seus amigos na sala de aula. Esse contato mais próximo com os colegas pode contribuir para os processos de expansão dos repertórios sociais, construindo e transformando significados no desenvolvimento das crianças com autismo.

Na semana de comemoração do dia das crianças, a escola estava preparada para recebê-las para uma semana de brincadeiras. A instituição escolar infantil sempre é um lugar de muito agito, falas, correrias, gritos, risadas e, essa semana, estava especialmente barulhenta. No pátio interno, foi instalada uma caixa de som que tocava diversas músicas infantis, músicas populares brasileiras e algumas histórias contadas. A professora recebia as crianças na sala e, conforme o horário estabelecido para cada turma, eles iam aproveitar o que a escola havia preparado para eles naquele dia, estava programada a realização de brincadeiras livres e com regras.

Havia alguns brinquedos disponíveis no pátio como pula-pula, escorregadores, diversos jogos de encaixe e quebra-cabeça, pintura de rosto etc. A participação de Blue, nesses momentos de brincadeira, pode ser descrita da seguinte forma nesse episódio:

As crianças estão no pátio interno da escola, explorando os brinquedos que estavam disponíveis para elas. Alguns meninos estão no escorregador, algumas meninas estavam brincando com os brinquedos que trouxeram de casa. Durante esse momento de brincadeira, Blue ficou no pátio correndo em círculo e olhando a trama de tecido afixada no teto. As crianças da sala não se aproximavam dele e nem chamavam-no para brincar. A professora Silvia se aproxima de Blue e o coloca no colo, caminhando em direção ao pula-pula que está também no pátio interno. Ela vai falando com ele que vai leva-lo ao pula-pula. Ao colocá-lo no chão, ele mesmo tenta subir as escadas, mostrando um pouco de desequilíbrio, mas é auxiliado por uma moça que está controlando o tempo de brincadeira das crianças nesse objeto.

Blue, ao entrar no pula-pula, ele se desequilibrou e caiu sentado, então ele se encaminhou para a saída do pula-pula, fez novamente a expressão de choro, ele estava sozinho no brinquedo. [...] Por dentro das fendas da rede do pula-pula a professora coloca as mãos e pega nas mãos de Blue, levantando o menino que começa a pular segurando em suas mãos. Blue vai mudando sua fisionomia, começa a demonstrar entusiasmo, pulando de

mãos dadas com professora. Ele pula durante alguns minutos [...] entram mais duas crianças no brinquedo, duas meninas e começam a pular, uma dessas meninas se apoia na rede de proteção do pula-pula ao lado do Blue, e pergunta para ele: “você não sabe pular sozinho?” Nesse momento Blue segue pulando, parecendo indiferente a pergunta da menina. Então, Sílvia sugeriu que ela pulasse com ele, porém Blue retirou a mão quando a menina tentou pegar, a professora tentou novamente aproximar os dois, porém Blue continuava a pular balançando a cabeça de um lado para o outro. A outra criança pulava sozinha, não interagindo com Blue e nem com a menina (Diário de campo 04/10/2016).

O episódio nos mostra a importância que o adulto exerce na atividade de brincadeira da criança possibilitando, durante o ato de brincar, que outras relações possam acontecer. É, por meio da orientação do adulto nas ações da criança, que ela poderá criar significados sociais acerca dos objetos e, posteriormente, as brincadeiras, “[...] qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois dentro da criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Nesses momentos das brincadeiras livres no pátio, observamos que Blue não interagia com as outras crianças, elas tentavam interagir com ele quando a professora pedia. Como já dissemos anteriormente, o autismo é uma síndrome cujas principais características têm sido os comprometimentos na interação social, na linguagem, na comunicação e na imaginação, além dos movimentos estereotipados e dos interesses restritos. Essas características eram observadas em Blue.

Estudos como o de Vasques e Baptista (2006), Correia (2012), Chiote (2011; 2015) e Oliveira et. al. (2016) apontam que a compreensão que muitos profissionais da educação possuem sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças estão fortemente marcados pelo que a avaliação diagnóstica acerca do autismo descreve sobre suas capacidades. Contudo, partimos das análises, dentro da perspectiva histórico-cultural, que afirma que todas as funções tipicamente humanas acontecem nas interações sociais, isto é, nas trocas sociais, tendo a linguagem como um instrumento fundamental na mediação das interações estabelecidas entre os sujeitos.

O brincar faz parte das funções tipicamente humanas (VIGOTSKI, 1995, 1997; PINO, 2005), sendo assim, ao se pensar a aprendizagem e o desenvolvimento humano, precisamos ir para além dos aspectos biológicos, isto é, a cultura modifica

a natureza humana. Existe uma crença de que a criança com autismo não brinca. Contudo, quando foi proposto a Blue ir ao pula-pula, direcionando-o para a ampliação dessa experiência, a princípio ele resiste, porém, ao insistir para que aprendesse a brincar, começa a interagir e brincar, ainda que com o auxílio do professor. Dessa maneira, acreditamos que ampliar as possibilidades de experiência com brinquedos e brincadeiras para a criança com autismo possibilitará avanços em seu desenvolvimento.

Estar na escola de educação infantil comum a todos era um momento importante no campo das novas aprendizagens de Blue, um ambiente novo e cheio de possibilidades significativas de aprendizagem. Podemos dizer que a presença de Blue na rotina escolar também era uma novidade e um desafio para as professoras que estavam interagindo com ele. Elas precisavam conhecer melhor a criança para, assim, interpretar e conduzir as ações a fim de promoverem avanços na aprendizagem e no desenvolvimento de Blue, perante tantas situações que lhe causavam estranhamento e às vezes até um certo incômodo.

Ainda na semana da criança, a professora Silvia, procurando incentivar o interesse de Blue por novos brinquedos e estreitar os laços dele com seus pares, insistiu que a criança utilizasse o escorregador. Foi mostrando para ele onde deveria colocar os pés para que pudesse subir até o topo do escorregador; em seguida, incentivou-o a descer, sempre dialogando e explicando o que estava acontecendo. Uma menina da turma de Blue estava próxima ao brinquedo, a professora a convida imediatamente para participar da brincadeira, como na sequência do episódio:

[...] Blue está sentado no topo do escorregador e a professora Silvia auxilia ele a descer, segurando suas mãos. A menina da turma de Blue, então, sobe rapidamente até o topo do escorregador e desce escorregando. Ela corre na frente do Blue e sobe novamente até chegar ao topo do escorregador. Nesse momento, Blue ameaça a subir no escorregador por onde ele desceu, não utilizando o lado certo. A professora, então, fala que ele deve subir do outro lado. A menina então desce do topo e pega na mão do Blue para subir do lado certo do escorregador. Ela sobe rapidamente e escorrega. Blue sobe e fica parado sentado no topo, a professora pega nas mãos dele e ajuda a escorregar. Ele corre e sobe novamente e chega ao topo para escorregar. Continua recebendo a atenção da professora para escorregar. Logo atrás vem a menina da sua turma, que sobe no escorregador rapidamente, porém para descer, ela pede ajuda da professora que dá as mãos para ela como faz com Blue. Eles brincaram no escorregador por alguns minutos, depois a menina saiu para beber água e a brincadeira acabou (Diário de campo 05/10/2016).

No episódio acima, chamamos a atenção para o fato de que a menina que se aproximou de Blue, brincou com ele e até imitou a maneira como ele estava brincando. Esse evento possibilitou a algumas crianças entenderem que Blue pode brincar com elas. Para que a interação de Blue com as demais crianças da sala pudesse acontecer, era necessário criar situações a fim de inserir outras crianças nas brincadeiras.

As intervenções pedagógicas realizadas pela professora faziam com que Blue fosse, aos poucos, inserido no grupo. As intervenções durante as situações de brincadeiras, assim como todo o processo de aprendizagem escolar da criança, precisavam romper com a barreira das “limitações” do diagnóstico de autismo e se abrirem às possibilidades de investimento naquilo que a criança poderia vir a fazer (CHIOTE, 2011).

Sendo assim, a professora Silvia continuou investindo em situações para que as crianças da sala pudessem interagir com Blue na semana da criança, como podemos ver nesse episódio:

[...] Blue, volta para a casinha que tem o escorregador, ele sobe pela escada na casinha e fica parado no alto, dentro da casinha olhando pela janela, por alguns poucos segundos, como se observasse as outras crianças no pátio. Blue então desce pelo escorregador, uma menina da sua turma tenta subir no escorregador pelo lado que desce para escorregar. A professora Silvia orientou a menina que não podia subir por ali, porque era o lugar de descida e ela podia se machucar. [...] Blue tenta subir pelo lado da descida. Mesmo não obtendo sucesso, ele tenta, repetindo o que a colega da turma tentou fazer anteriormente. A professora se dirige para Blue chamando-o para subir pela escada, porque pelo lado onde se escorrega, estavam descendo outras crianças e poderiam se chocar. A professora então pega na mão de Blue e mostra as escadas, incentivando-o a subir. Ele solta a mão dela e começa a correr em círculos em um espaço no fundo do parquinho, a menina então vai correr junto com ele [...] (Diário de campo 05/10/2016).

No episódio acima, na brincadeira de escorrega, Blue imita uma amiga da sua sala, tentando realizar a mesma atividade que ela, subir do lado contrário do escorregador. Podemos dizer que esse episódio ilustra a importância da interação de criança-criança, pois essas trocas favorecem que Blue amplie suas experiências com a brincadeira, orientando suas ações contribuindo para que possa realizar ações que sozinho não conseguiria fazer.

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob

orientação de adultos, usando a imitação as crianças são capazes de fazer muito mais coisas (VIGOTSKI, 2007, p. 101).

É, nesse encontro com o outro, brincando junto com outras crianças, contando com a intervenção do adulto, nessas brincadeiras, que a criança começa a usar as mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram na relação que tiveram com ela.

Consideramos que aproximar Blue dos colegas para que ele pudesse compartilhar os modos de agir desse grupo foi um passo fundamental para suas aprendizagens.

Finalizamos a nossa ida a campo no dia treze de dezembro de 2016 (13/12/2016) e pudemos constatar que alguns fatores contribuíram para o aprendizado e desenvolvimento de Blue: as interações estabelecidas e as intervenções dentro da instituição de educação infantil.

Blue foi experimentando suas possibilidades de interação com o meio, com seus pares, com outras pessoas e objetos dentro do CMEI. Ele foi se apropriando de alguns modos de agir e se comportar nos diferentes espaços e tempos da instituição de educação infantil. A intervenção dos outros, professores e crianças, possibilitou a Blue se constituir no meio social em que estava inserido.

Blue fornece indícios de apropriações significativas a partir do momento em que permanece na sala de aula; a aproximação de outras crianças não provoca choro; ao ser abraçado por suas professoras, não existe repulsa; os movimentos estereotipados de correr e girar constantemente vão dando lugar a comportamentos parecidos com os dos demais alunos do grupo – sentar na cadeirinha, brincar com jogos, brincar livremente no pátio, realizar tarefas etc.

Blue começou, no final do ano letivo, a não se ausentar ou ficar para trás em relação à rotina estabelecida semanalmente pela professora regente; ele, ao permanecer na sala e participar do planejamento escolar com a turma, indica que estava aprendendo a fazer parte do grupo.

As apostas nas possibilidades de avanço na aprendizagem e desenvolvimento de Blue a partir de um trabalho pedagógico articulado e sistemático foi proporcionando mudanças significativas tanto no comportamento de Blue quanto na maneira como adultos e crianças começaram a se relacionar com ele.

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2003, p. 118).

Crianças com deficiência, para terem seu direito à educação garantido, precisam receber um investimento maior no processo de intervenção pedagógica. Compreendemos que essa ação não é simples, mas possível. As intervenções com Blue passaram a ter projeções futuras no processo de aprendizagem e desenvolvimento dele com relação à interação com as demais crianças. As professoras, juntamente com a equipe gestora, discutiram sobre a necessidade de planejarem as ações de forma intencional e sistematizada, a fim de ampliar as possibilidades de atuação com Blue.

Blue então começava a se constituir como parte daquele grupo escolar de crianças em meio às suas possíveis interações. Isso só foi possível por meio da intervenção pedagógica realizada pelas professoras, que possibilitou a ele ser inserido no cotidiano escolar. Mesmo com suas especificidades e singularidades, ele teve possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com as interações que lhe foram oferecidas, “[...] a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si” (VIGOTSKI, 2000, p. 33). E assim, encerramos o ano letivo de 2016.

5.2 POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NO GRUPO V - 2017

Este subcapítulo é dedicado à análise dos dados produzidos na escola de educação infantil “Mundo Azul” no ano letivo de 2017.

Pensamos ser de grande importância trazer o contexto onde foi realizada a pesquisa, pois, para um processo investigativo qualitativo, isso é fundamental, sobretudo quando pensamos em nosso aporte teórico da perspectiva histórico-cultural, porque acreditamos que os sujeitos se constituem nas relações sociais que são estabelecidas nos espaços e tempos em que estão inseridos com suas tramas culturais.

5.2.1 Os profissionais que trabalhavam com Blue e suas percepções sobre a criança com autismo no ano de 2017

O ano letivo no CMEI “Mundo Azul” começou no dia seis de fevereiro de 2017.

Nesta seção, trazemos as principais profissionais que colaboraram na execução do trabalho pedagógico e contribuíram com este estudo. Iremos identificá-las da seguinte forma: a Brisa¹⁹ (professora regente), Dai (estagiária), Mila (Assistente de educação infantil) e Lane (professora de Educação Especial). Essa equipe de profissionais contava ainda com a presença de uma cuidadora, que acompanhava Blue nos momentos de higiene pessoal, porém, por motivos diversos, houve uma rotatividade grande desse profissional ao longo do ano. A assistente de educação infantil Mila tornou-se a referência para Blue durante os momentos em que ele necessitava de ajuda para cuidar da higiene pessoal, ou até mesmo para acompanhá-lo nas atividades em outros espaços da escola.

Brisa, a professora regente é formada em Pedagogia (2005/01), pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Como desejava participar do processo seletivo na prefeitura municipal de Vitória, cursou uma pós-graduação de Psicopedagogia, em uma faculdade privada do mesmo município (2005). Foi aprovada no concurso público para professora da educação infantil no ano de 2005, no segundo semestre.

A professora Brisa trabalha no CMEI há dez anos, gosta de trabalhar com crianças. Entende que a educação infantil é um espaço institucional e a criança é um sujeito histórico e de direitos, que deve ser respeitada nas suas especificidades, aprendendo a ser responsável por suas ações, apropriando-se de humanidades. Para isso, o adulto mais experiente, o professor, deve desenvolver uma constante mediação, intencional e planejada, para que a criança tenha avanços em seu desenvolvimento.

Para essa professora, a turma do grupo V era muito participativa e interessada nos diversos momentos dos espaços e tempos da escola; eram muito agitados e gostavam de falar usando um tom de voz bastante alto, o que gerava um tumulto

¹⁹ Os nomes da professora regente, estagiária, assistente de educação infantil e professora de educação especial utilizados nesse estudo, são fictícios, para garantir a ética e o sigilo de pesquisa.

dentro da sala de aula. Assim, a professora Brisa comentou que buscou algumas estratégias para criar regras e combinados para melhorar a harmonia na sala. Utilizava os momentos de roda de conversa para construir diariamente o conceito sobre diálogo, respeito ao outro enquanto estiver falando, ouvir atentamente, esperar sua vez de falar, levantar a mão para poder participar da conversa etc. Esse trabalho foi diário e constante, já que muitas vezes as crianças interrompiam a fala do outro ou falavam todos ao mesmo tempo, sendo necessária a intervenção constante dos adultos, lembrando as regras que foram estabelecidas para a convivência coletiva.

Em relação à educação inclusiva, a professora aponta que:

[...] a inclusão escolar está em processo aqui. Muitas conquistas já foram alcançadas, porém ainda muitos aspectos precisam avançar, melhorar, os profissionais precisam compreender todo esse movimento. Mesmo com as políticas públicas sendo conquistadas como direito, o cotidiano, nossas organizações no âmbito escolar (currículo, avaliação, formação de professores...) ainda sofrem muitas barreiras que não viabilizam uma real inclusão. Os profissionais precisam entender esse novo momento educacional, que as crianças com deficiência elas tem direito a educação (Entrevista, professora regente – 11/04/2017).

Em sua fala, a professora considera que a escola busca caminhar dentro de uma perspectiva inclusiva, porém considera que ela precisa avançar nas questões curriculares, avaliação e formação de professores.

A professora Brisa atua como professora regente em um turno e no contraturno trabalha como professora de educação especial em outra escola da mesma rede municipal. Ela possui uma vasta experiência de trabalho com crianças público-alvo da educação especial e já atuou com criança com autismo. Ao ser questionada sobre a chegada do Blue na sua sala de aula, ela respondeu:

[...] recebi o Blue de forma tranquila, pois já o conhecia de vista, do ano passado, eu procurei não criar expectativas a partir das falas angustiantes dos colegas sobre o aluno. Quis inicialmente conhecer o aluno para assim pensar nas formas de trabalho para chegar nele. Blue não teve dificuldade de adaptação, nem com a nova sala e nem com os amigos e os novos profissionais de trabalho. Demonstrou tranquilidade e bem-estar, embora ele como qualquer outra criança, tem dias que não está bem, chora, reclama, faz birra. Ele tem comportamentos de criança na fase de adaptação, claro que respeitando as singularidades que apresenta por causa da síndrome (Entrevista, professora regente – 11/04/2017).

Nota-se que a professora tem uma crença na educabilidade da criança, com deficiência assim como compreende a importância de conhecer essa criança antes mesmo de criar os (pré) conceitos acerca do processo a ser vivido com ela. Para Brisa:

[...] cada criança responde de um jeito. Acredito nas potencialidades do aluno, mas que às vezes será alcançado em longo prazo. As angústias são diárias, mas não inviabiliza minhas intervenções. Sei da importância do papel do professor como mediador do conhecimento e que a partir dessas relações de troca estabelecidas que as conquistas serão alcançadas, mesmo que como disse, com retorno a longo prazo. [...]. Eu gostaria de estar mais próxima do Blue, acabo que algumas vezes não consigo e conto com a ajuda da assistente de educação infantil, que é maravilhosa, o Blue tem ela como referência, pode observar (Entrevista, professora regente – 11/04/2017).

A professora traz concepções sobre a educação na perspectiva inclusiva de forma potente, evidenciando ver os professores como agentes que garantem ou não o direito à educação de todas as crianças, sobretudo as com deficiência. A professora Brisa demonstra compreender sua responsabilidade no ato educativo para que ele contribuía para ampliar o arcabouço de conhecimentos de todas as crianças com quem trabalha.

Outra profissional que ficava grande parte do tempo com Blue era Mila, a assistente de educação infantil. A assistente do Grupo V era graduada em Assistência Social, em uma faculdade privada no município de Vitória/ES e cursou a pós-graduação na área de Educação Especial à distância, com duração de um ano. Na época da pesquisa, tinha seis meses de experiência como assistente de educação infantil no CMEI onde atua com Blue. Ela conta que sempre gostou muito de estudar e que atua em um horário como assistente social e que conseguiu essa extensão de carga horária como assistente de educação infantil; estava gostando bastante do desafio de acompanhar uma criança com autismo. Ao ser questionada sobre o trabalho que realiza com Blue e sua interação com a criança, ela respondeu da seguinte forma:

[...] logo no início do ano letivo, a professora regente, junto à equipe pedagógica, chamou a mãe do Blue para uma reunião a fim de conhecer a história dele e assim pensar as primeiras intervenções de trabalho com ele. Existe uma troca, um retorno muito bom com a família dele. Tenho conversado muito com a professora de educação especial, para fazer uma parceria de trabalho. Quero contribuir o máximo que puder para o desenvolvimento do Blue na escola. Ele é muito carinhoso comigo, sempre que vou abraçá-lo ele acaricia os meus cabelos, estamos estabelecendo uma relação de confiança. Ele está me conhecendo e eu conhecendo ele (Entrevista, assistente de educação infantil – 18/04/2017).

No período em que acompanhamos a turma, percebemos que Mila se dedicava muito a Blue. E ela interagiu muito com a criança e buscava meios de fazê-lo participar da rotina da sala, junto a seus pares. Sobre os principais desafios ao se trabalhar com a criança com autismo, ela comenta que:

Um dos desafios é estabelecer uma interação com Blue que desperte o seu interesse para as atividades propostas em sala de aula. Tanto as sistematizadas em folhas e as que envolvem o concreto, como desenhar, pintar e colar. Gostaria que aceitasse mais as minhas intervenções, que demonstrasse interesse e envolvimento, que ficasse mais tempo sentado para que fosse mais tranquilas as mediações. Já tentei fazer atividade na mesa, no chão, em pé, mas geralmente ele não se envolve, sai de perto, quando eu tento um pouco mais, ele faz expressão de choro, demonstra irritabilidade, isso me deixa muito angustiada (Entrevista, assistente de educação infantil – 18/04/2017).

A assistente de educação infantil demonstra interesse em buscar novas metodologias que poderão afetar Blue no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, embora seus anseios girem em torno de que a criança materialize o seu processo de aprendizagem, realizando atividades escolares. Isso é muito importante, porém não podemos perder de vista os objetivos da educação infantil e se tratando de uma criança com autismo, o conhecimento prévio que ela deverá alcançar em suas aprendizagens, podendo, assim, ampliar sua apropriação de conhecimento.

A professora de educação especial também desenvolvia um trabalho com Blue, embora não estivesse com ele durante todo o tempo em que Blue estava no CMEI. A professora Lane é graduada em Pedagogia (2012/01) em uma faculdade privada no município de Vitória/ES e cursou uma pós-graduação em Educação Especial em uma faculdade privada do mesmo município. Foi aprovada no concurso público simplificado para professora de educação especial, no ano de 2017, para atuar no CMEI “Mundo Azul”.

A professora Lane já trabalhou como regente de turma na educação infantil, em instituições privadas por cerca de três anos. Essa foi a primeira vez que trabalhou com crianças público-alvo da educação especial em um CMEI e recentemente havia começado a estudar mais sobre a síndrome do autismo, pois ela conhecia pouco. Ao ser questionada sobre como foi estabelecida a relação com criança com autismo na escola, ela respondeu:

O Blue é uma criança muito boa, rapidamente estabelecemos uma relação que considero tranquila. Estamos nos conhecendo ainda, estou aprendendo a entender as necessidades dele. Procuro ler sobre o autismo, a educação da criança, esse assunto que muito me interessa. Já comprei alguns livros e li sobre o assunto, porém nos últimos tempos não estou fazendo nenhum curso extra ou leituras mais específicas. Apenas quando esse assunto é abordado na formação da minha função de professora especializada. [...] eu quero fazer o melhor sabe? (Entrevista, professora de educação especial – 20/04/2017).

Percebemos, na fala da professora, um desejo de realizar de forma significativa um trabalho na perspectiva inclusiva. E existia algumas tensões em relação à resistência de Blue às intervenções, porém o fato de a professora buscar conhecer a criança com autismo, em sua singularidade, possibilitava um estreitamento entre adulto-criança.

Portanto, pensar sobre o direito à educação das crianças público-alvo da educação especial exige a ampliação do entendimento do que é aprendizagem e desenvolvimento. É importante focar nas potencialidades a serem desenvolvidas nas crianças com deficiência, a fim de contribuir para a construção de aprendizagens e desenvolvimento. Bueno (2008) afirma que inclusão escolar e educação inclusiva não são conceitos sinônimos e nós concordamos com essa afirmativa. Ser professor de educação especial implica na busca constante de novas metodologias a partir das reações e resposta do aluno.

Desse modo, inferimos que a construção de uma escola na perspectiva inclusiva ocorre a partir de equipe gestora que acredita e luta cotidianamente pela efetivação de práticas pedagógicas e por professores que assumem seu compromisso político pela garantia da aprendizagem dos alunos com e sem deficiência.

Na turma do grupo V, havia uma estagiária, estudante do curso de pedagogia em uma faculdade privada no município de Vitória/ES. Como ela colaborava atuando, principalmente, com as demais crianças, optamos por não a incluir neste estudo.

5.2.2 Intervenções educativas, aprendizagem e desenvolvimento

Interagir com outras pessoas é uma ação básica ao desenvolvimento infantil para apropriação do conjunto das produções humanas que são repletas de significações. É, a partir do relacionamento com os outros, que se consegue ir compreendendo o mundo em que se está inserido. As interações humanas trazem a possibilidade de acesso ao universo do sistema semiótico criado pelos homens ao longo da sua história e, por meio dele, da cultura.

Dentro dessa perspectiva, acreditamos que a maneira como pensamos a criança com a síndrome do autismo influencia diretamente na mediação pedagógica em

relação ao aluno, isto é, se acreditarmos nas possibilidades do seu desenvolvimento e aprendizagem, buscaremos possibilidade de trabalho pedagógico com essa criança. Por outro lado, se consideramos a deficiência o foco, potencializando as limitações, a prática pedagógica poderá ser incapaz de afetar a criança, a crença de que ele não será capaz poderá se sobrepor à construção de metodologias de trabalho com esse aluno.

Um novo ano se iniciava na sala do grupo V, que era bem arejada, possuía quatro grandes ventiladores de teto, uma janela ampla e um pátio externo com alguns brinquedos. As carteiras ficavam dispostas em formato de círculo e todas as crianças podiam se ver e conversar entre si. A sala possuía um cantinho de leitura, dois armários, um para colocar os brinquedos e outro para guardar os materiais de uso em sala, como cadernos, lápis de cor, giz de cera, lápis preto, borracha e apontador, que são de uso coletivo.

A escola de educação infantil é um lugar onde as crianças estabelecem suas experiências, ampliam o seu repertório cultural e são marcadas por essas vivências. Portanto, a importância de refletirmos sobre o espaço escolar como lugar de produção de humanidades.

Vigotski (2005) nos orienta a compreender que aprendizado e desenvolvimento acontecem de forma concomitante, desde a mais tenra idade da vida de uma criança, ele considera que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. Os processos de aprendizado transformam-se em processos de desenvolvimento que são culturalmente produzidos pelo conjunto de homens que nos precederam. Dessa forma, o desenvolvimento psicológico de uma criança vai depender das condições sociais/materiais de onde ela está inserida e como são produzidas as práticas culturais nesse ambiente.

Dentro dessa perspectiva, consideramos pertinente trazer a rotina semanal construída na escola e vivida por Blue e seus pares. São estes movimentos que evidenciaremos referente ao ano de 2017. Na tabela abaixo, exemplificamos a rotina que era estabelecida na escola.

Tabela 3 - CMEI “Mundo Azul” – Rotina Grupo V – Vespertino

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13h às 13:50h	Educação Física	Rodinha, Chamada, Calendário, Atividades do dia, quantos somos.	Aula de Música	Educação Física	Rodinha, Chamada, Calendário, Atividades do dia, quantos somos.
13:50h às 14:40h	<u>13:50 / 14h</u> Lanche Atividade	<u>13:50 / 14h</u> Lanche Atividade Projeto	Rodinha, Chamada, Calendário, Atividades do dia, quantos somos.	<u>13:50 / 14h</u> Lanche Atividade Projeto	<u>13:50 / 14h</u> Lanche Brinquedo
14:40 às 15:30h	<u>14:40 / 15h</u> Rodinha, Chamada, Calendário, Atividades do dia, quantos somos. <u>15:00 / 16:00</u> Informática <u>15:20 / 15:40</u> Lanche Estagiária	<u>14:40 / 15h</u> Atividade <u>15:00 / 16:00</u> Música <u>15:20 / 15:40</u> Lanche Estagiária	Informática <u>15:20 / 15:40</u> Lanche Estagiária	<u>14:40 / 15:40</u> Vídeo <u>15:40 / 16:00</u> Lúdicas: jogos, massinha, Historinhas <u>15:20 / 15:40</u> Lanche Estagiária	Educação Física <u>15:20 / 15:40</u> Lanche Estagiária
15:40 às 16h	Momento de lanche das professoras				
15:50 às 16:40	<u>16:00 / 16:20</u> Jantar <u>16:20 / 16:40</u> Pátio	<u>16:00 / 16:20</u> Jantar <u>16:20 / 16:40</u> Pátio	<u>16:00 / 16:20</u> Jantar <u>16:20 / 16:40</u> Pátio	<u>16:00 / 16:20</u> Jantar <u>16:20 / 16:40</u> Pátio	<u>16:00 / 16:20</u> Jantar <u>16:20 / 16:40</u> Atividade
16:40 às 17:30h	Brincadeira livre	Canto da Fantasia	Brincadeira Contaçon de histórias	Informática	<u>16:50 / 17:15</u> Lanche Aula de Música

Fonte: CMEI, 2017.

O estabelecimento dessa rotina diária proporcionava uma melhor organização do cotidiano na sala, pois as crianças começavam a ter noção das regras, combinados e os momentos das atividades tanto dirigidas em sala quanto de atividades em outros espaços externos à sala de aula. A rotina é importante por contribuir na construção da autonomia das crianças em relação ao espaço e tempo escolar.

Barbosa (2000) considera que a rotina faz parte de uma organização pedagógica nas instituições de educação infantil para direcionar o trabalho e podem ser vistas como produtos culturais, tendo como objetivo a organização do cotidiano escolar. Dessa forma, podemos inferir que a rotina precisa ser planejada e organizada a fim de refletir conceitos e a proposta educacional do CMEI.

Essa turma é composta por vinte e quatro crianças, sendo onze meninos e treze meninas matriculados. A turma continuou com a mesma formação do ano anterior (2016), a única criança público-alvo da educação especial com laudo continua sendo Blue.

O trabalho realizado com as crianças no grupo V tinha uma rotina que se iniciava com o momento de entrada, a professora regente ficava próxima à porta recebendo as crianças sempre muito atenciosa, carinhosa, direcionando as crianças para que sentassem na roda. Blue chegava quase sempre de mãos dadas com sua mãe que lhe dava um beijo, soltava sua mão e rapidamente ele entrava em sala. A professora falava com ele, como fazia com as demais crianças, mas Blue não olhava para ela. Ele dirigia-se para o fundo da sala, próximo ao espelho. Ele não sentava na roda, começava a andar pela sala de um lado para o outro até que a professora interagisse com ele.

Do ano de 2016 para 2017, notamos um avanço no desenvolvimento de Blue. Ao entrar na sala de aula, ele não criava nenhum tipo de resistência, nem se direcionava para a sala de recurso, um lugar que durante o ano de 2016 ele ficava por longos períodos, alheio ao cotidiano e às interações entre seus pares. O estabelecimento de novas rotinas, interações e intervenções alterou a conduta de Blue na escola. Selecionamos um episódio de interação adulto-criança no momento de entrada logo no início do semestre letivo, em que Blue é recebido pela professora Brisa, como ilustração:

Blue chega à escola de mãos dadas com a mãe. A mãe se despede dele dando-lhe um beijo e entregando-o a professora. A professora Brisa abaixa até a altura do Blue e diz: “ei, Blue, me dá um abraço (ela abraçou o menino, que respondeu ao abraço e pegou no cabelo dela, de forma carinhosa)”. A professora continua: estava esperando por você [...] ela levanta, passa a mão no cabelo dele e caminha em direção à frente da sala. [...]. A professora pega na mão de Blue e ao sentar na roda coloca Blue no colo. Ela começa a conversar com as crianças na roda, Blue levanta rapidamente do colo dela e caminha em direção ao tapete emborrachado no fundo da sala, ele fica correndo em círculos e balançando a cabeça. A

professora, então, deixa ele livre e começa uma cantiga na rodinha, procurando chamar a atenção de todas as crianças, para poder iniciar uma história. [...] enquanto a professora cantava na rodinha, Blue parou em frente ao espelho da sala que refletia a imagem da professora e da turma sentados no chão e ficou observando pelo espelho alguns minutos [...] (Diário de Campo - 06/03/2017).

A criança com autismo tem muitas peculiaridades e características e o professor vai identificando quando começa a estabelecer vínculo com ela.

No ano anterior (2016), a entrada e a permanência em sala de Blue foram marcadas por muita resistência. Ele chorava bastante, mordida gola da camisa, jogava-se no chão, saía da sala, ficava a maior parte do tempo na sala de recurso, acompanhado da professora de educação especial. Estava sempre distante dos seus pares. Ao iniciarmos com esse episódio, notamos um avanço significativo no desenvolvimento de Blue, no momento da interação com a professora regente, na entrada em sala de aula em relação ao ano anterior.

Observamos o contato afetivo com a professora, a permanência dentro da sala de aula, o interesse da criança em observar a dinâmica dentro da sala, ao ficar observando pelo espelho, parado por cerca de uns minutos, a atenção no que estava acontecendo naquele espaço.

Desse modo, podemos inferir que a vivência social e cultural de Blue no ano anterior pode ter contribuído para que ele iniciasse o processo de interação com sua professora no momento de adaptação escolar de forma harmoniosa. Esse movimento de conduta de Blue, de um ano para outro, não é uma atividade espontânea e natural. É a inserção no meio social, marcado por certo tipo de intervenção educativa que possibilitou à criança com autismo o modo de organização da rotina do CMEI. A educação infantil e o professor têm um papel singular no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos.

O trabalho realizado com as crianças em sala de aula iniciava com a rodinha de conversas. Blue era acolhido pela turma, pertencente ao grupo, e as outras crianças o reconheciam como colega de turma; na sala de aula, Blue não tinha nenhuma criança como referência; em alguns momentos outras crianças da turma buscavam aproximação, porém ele se afastava.

Blue, por causa da sua singularidade, resistia em se posicionar no grupo, em sentar na roda de conversa, era acompanhado pela assistente de educação infantil Mila

que o acompanhava de forma individualizada, buscando orientá-lo em sala de aula, procurando ensiná-lo a compartilhar as atividades com o grupo da sala de aula.

Blue, embora tivesse muita resistência em sentar-se na roda de conversa, permanecia dentro da sala de aula e ouvia a professora conversando com a turma da qual ele fazia parte. Não demonstrava incômodo com o barulho da sala, circulava entre seus pares e professores, porém não interagia com eles. Enquanto as demais crianças manifestavam sua participação durante as diferentes rotinas da aula, Blue corria em círculos e emitia alguns sons — quase que pequenos gritos. Em alguns momentos, as atividades desenvolvidas na sala pareciam não fazer sentido para ele, que se mostrava alheio a tudo que acontecia — introspectivo em si mesmo.

A assistente da educação infantil, Mila, busca criar as intervenções com Blue como possibilidade de delinear situações para que ele interagisse mais com os outros, estabelecesse interação e participasse das movimentações nos diferentes espaços e tempos escolares. Para tanto, tentou, juntamente com a professora, inserir Blue em tudo o que acontecia em sua volta, nas movimentações da turma pelos diferentes espaços e nas situações coletivas dentro e fora da sala de aula.

Para descrever e analisar as diferentes possibilidades das aprendizagens e desenvolvimento que foram se constituindo no processo de interação entre Blue e seu grupo, abordaremos os movimentos que foram realizados em diferentes momentos do CMEI. Para tanto, a descrição desses processos teve como base de análise os modos de participação das professoras e demais crianças nos processos de ensino e de aprendizagem de Blue.

Nesse sentido, durante o ano letivo de 2017, as professoras consideraram importante que Blue participasse das situações/ações coletivas uma vez que ele ficava afastado do grupo, não participava da situação programada na sala, andava de um lado para outro balançando as mãos e a cabeça, ficava alheio ao que acontecia com o grupo dentro da sala de aula.

Durante as situações coletivas, a professora e a assistente de educação infantil buscavam orientar e conduzir o grupo ao mesmo tempo em que chamavam a atenção de Blue para os acontecimentos em sala de aula. Essa dinâmica foi se constituindo como uma metodologia, de forma que as profissionais garantissem o

acompanhamento e a orientação do Blue para que ele se aproximasse do grupo, sentasse e participasse da rotina junto a seus pares, como no episódio a seguir:

Dentro da sala de aula, a professora Brisa faz uma roda com todas as crianças, todos se sentam, menos Blue que está no fundo da sala, correndo em círculos, parecia não ter percebido a movimentação do grupo para fazer a rodinha. Mila, a assistente de turma, se aproxima do Blue e fala: “Vamos comigo sentar na rodinha, Blue?”. Segura em sua mão e vai caminhando até a roda. [...] Mila senta no chão e diz: “Senta aqui comigo, vem” (Ela faz gestos com a mão de chamar). Blue se aproxima dela, estabelece rapidamente um olhar e senta em seu colo. [...] Blue, sentado no seu colo, não olhava para a roda, ficava olhando para o teto, às vezes buscava com as mãos o cabelo da Mila. Ela então tenta chamar a atenção dele: “Olha, Blue, os seus amigos estão sentados na rodinha”. Nesse momento ele parece que parava para ouvi-la. Ele fez um movimento de olhar rapidamente para a assistente, ele se levantou da roda e foi caminhando para o fundo da sala. A professora Mila foi junto com ele e tentou novamente levar ele para junto da turma (Gravação em vídeo e diário de campo - 14-03-2017).

Esses momentos de interação em sala de aula eram muito importantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento social de Blue. O episódio descrito teve a intencionalidade de criar interações entre Blue e seus pares, isto é, fazer com que ele percebesse a dinâmica do cotidiano dentro daquele espaço. A assistente de educação infantil buscou criar aproximações da criança com autismo com o planejamento da turma. Blue geralmente ficava andando/correndo em círculos no fundo da sala.

Ao convidá-lo para se sentar na roda, pegando-o pela mão, a professora Mila rompe com o afastamento da criança e o incentiva a participar da atividade com sua turma. Ela senta-se com ele na roda e, de forma atenciosa, vai indicando para ele o que está acontecendo. Durante o momento da roda, a assistente Mila vai interagindo com Blue, mostrando como as crianças da sua turma se comportam, como se sentam, buscando aproximá-lo das crianças e também despertar sua atenção para a atividade que envolvia toda a sua turma, nesse momento especificamente, a roda de conversa.

A assistente de turma Mila buscou desenvolver ações dentro de sala de aula que pudessem contribuir para que Blue interagisse no contexto da rotina estabelecida para todos os alunos. Assim, a assistente, inicialmente, buscava interagir com ele por meio de situações de brincadeiras e intervenções, na tentativa de que ele apresentasse alguns avanços nas interações tanto com os adultos quanto com as crianças da sala de aula.

Para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo, inseri-la nas atividades coletivas dentro da sala de aula amplia a possibilidade de ela entender/perceber que faz parte daquele grupo, assim como romper com o isolamento dela. Investindo nas interações, chamando a atenção dela para todos os acontecimentos à sua volta, o professor contribui para que ela possa guiar sua própria conduta no contexto coletivo, controlando ações e comportamentos impulsivos, submetendo sua conduta às regras coletivas, coordenando suas ações com a de seus pares. Oliveira (1992, p. 31) afirma:

Nessa interação contínua e estável com outros seres humanos, a criança desenvolve todo um repertório de habilidades ditas humanas. Passa a participar do mundo simbólico do adulto, comunicar-se com ele através da linguagem, compartilha a história, os costumes e hábitos de seu grupo social, o que garante ao ser humano uma intensa capacidade adaptativa aos mais variados meios físicos e sociais.

Desse modo, a perspectiva histórico-cultural concebe a cultura como fundamental na constituição do psiquismo humano, as funções tipicamente humanas como: atenção, memória, linguagem e imaginação, entre outros, só irão se desenvolver a partir da qualidade das interações estabelecidas no meio em que o sujeito está inserido.

Dentro dessa perspectiva, vale ressaltar que a turma do grupo V estava junta desde o ano anterior 2016, Blue demonstrava saber que era parte daquela turma, conseguimos notar isso em março de 2017.

No período de adaptação, Blue parecia estar familiarizado com o espaço, entrava em sala de aula sem demonstrar desconforto, diferentemente do que foi relatado no ano de 2016. As professoras se aproximavam dele carinhosamente, abraçando e beijando a criança, que aceitava, reagindo com felicidade. Sorria e soltava alguns sons, às vezes, parecia retribuir o carinho, passando a mãos nos cabelos das professoras.

Muitas foram às situações em que as professoras Brisa, Mila e Lane criaram para que Blue pudesse sair da condição de isolamento e pudesse interagir com as outras crianças, com as atividades, com os diferentes objetos e brinquedos nos espaços e tempos da instituição, participando das atividades propostas para a turma.

Situações diversas como sentar-se no chão nos momentos de roda, utilizar a cadeira e a mesinha na sala de aula, lanchar junto com a turma, utilizar os brinquedos no

pátio, ouvir histórias, foram momentos que exigiram das professoras intervenções constantes. Fazer com que Blue participasse nos momentos de roda junto ao grupo demandava da assistente de educação infantil um movimento de buscá-lo onde estivesse, sempre conversando com ele sobre o que seria realizado, explicitando que iria se sentar na roda, ou que iriam para outros espaços da escola (CHIOTE, 2011).

Blue não era resistente nesses momentos, ele interagia, acompanhava a professora Mila, dava a mão para ela, sentava-se em seu colo, ainda tinha dificuldade em permanecer por muito tempo no mesmo lugar, estabelecia rapidamente olhares com as professoras e tinha dificuldade em interagir com as outras crianças do grupo.

Todo esse movimento de interações e intervenções diárias das professoras foi contribuindo para que Blue transitasse para outros espaços da escola, como pátio, sala de informática, sala de música etc. Ele acompanhava a turma em todos esses ambientes. Era auxiliado pela assistente de educação infantil em alguns momentos, demonstrando compreender que fazia parte da turma do grupo V, como se pode ver no vídeo gravação abaixo:

A professora Brisa está sentada na roda com as crianças, ela levanta e escreve no quadro que estava logo atrás dela, as crianças permanecem sentadas na rodinha, enquanto escreve ela vai verbalizando que a turma irá para a sala de informática [...] Blue, está no canto da sala se movimentando em círculos como se estivesse alheio ao que está acontecendo dentro da sala. Quando as crianças levantam do chão e começam a formar uma fila em frente da porta de saída, Blue para de rodar e fica parado de frente ao espelho na sala, que refletia a fila das crianças atrás dele, como se percebesse o movimento de saída dos seus pares de dentro da sala. A professora Brisa então chama a criança: “[...] vem Blue, iremos para sala de informática, vem aqui comigo”. Blue continua parado como se estivesse observando o movimento, logo em seguida vai em direção à assistente de turma, que Blue interage mais. Ela pega na mão dele e os dois vão para a fila junto com as demais crianças. Blue vai até a sala de informática de mãos dadas com a assistente, acompanhando a fila junto com todas as crianças da sua turma [...] (VÍDEOGRAVAÇÃO – 21/03/2017).

A constituição desse episódio nos possibilita algumas análises possíveis, dado ao avanço que Blue demonstrou do ano anterior para esse ano que ainda estava iniciando. No ano anterior, Blue não atendia às solicitações feitas pelas professoras, parecia não as compreender. As palavras e as interações que eram estabelecidas pareciam não fazer sentido para ele. Quanto mais elas tentavam inserir Blue nas situações cotidianas, mais ele permanecia alheio. Em alguns momentos, existia resistência em permanecer próximo ao grupo, ele se afastava e criava um

isolamento que parecia fazer bem para ele, pois ele demonstrava uma satisfação em estar sozinho.

Porém, a aproximação das professoras, a atenção que davam a ele, sobretudo o investimento que faziam quando se aproximavam da criança, verbalizando o que era para ser feito, indicando como ele poderia fazer, com quem deveria participar em determinadas situações, promovendo a interação de Blue com as outras crianças do grupo, foi o meio que acreditamos ter contribuído para os avanços em seu desenvolvimento no ano seguinte.

Durante o ano de 2017, a professora Lane de educação especial estava em constante diálogo, tanto com a professora Brisa quanto com a assistente Mila, sobre as intervenções que deveriam ser feitas com Blue no CMEI. Os horários da Lane na sala de aula com o Blue foram reduzidos a cinquenta minutos por dia. Esse tempo reduzido foi justificado pela escola, por causa do aumento de crianças público-alvo da educação especial, e toda escola só contava só com essa professora.

Pensar a deficiência e as singularidades que ela provoca e, a partir disso, buscar caminhos alternativos para contribuir com o desenvolvimento potencial da pessoa, foi uma tese defendida por Vigotski (1997) e seus colaboradores desde os seus primeiros escritos sobre defectologia²⁰, datados nos anos de 1924 e 1925. Os autores já sinalizavam para a importância da educação social das crianças com deficiência em busca da sua aprendizagem e desenvolvimento: “[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida pelos seus pares normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 12).

O autor entende que as crianças com deficiência podem aprender e se desenvolver, chegando aos mesmos objetivos das outras crianças, embora vão seguir caminhos diferenciados, por motivos relacionados às singularidades que a deficiência provoca. É importante que o professor, no decorrer desse processo, fique atento para esse fato, no sentido de contribuir para a construção desses caminhos.

²⁰ Defectologia: esse termo foi utilizado por Vigotski e colaboradores a fim de desvelar uma área de estudos teóricos e intervenção com pessoas com deficiência, uma área que se caracterizava como ciência que estudava e apresentava os diagnósticos acerca das crianças com deficiência mental, das crianças surdas e das crianças cegas e as possibilidades de educá-las (VEER; VALSINER, 2009, p. 74-75).

Sendo assim, indagamos a professora de educação especial, como é o trabalho educativo e sua interação com Blue na escola. Ela nos respondeu da seguinte forma:

Procuro fazer sempre atividades diferenciadas, adaptando o currículo regular da turma. Eu mantenho diálogo constante com a professora Brisa (regente da turma), como Blue não aceita fazer atividades dentro da sala de aula, eu tento ajudá-lo com essas atividades na sala de recurso, ele ainda não compreende os comandos e resiste muito a fazer atividades, esse momento é o mais tenso. Eu então recorro às brincadeiras, pego brinquedos, canto com ele, vou experimentando maneiras de chamar a atenção dele pra mim. Ele demonstra não gostar de intervenções, resiste muito, e a gente vai tentando, experimentando de todas as formas. Eu não desanimo, confeccionamos fichas de rotinas, fichas de comunicação alternativa para ajudar nas interações com Blue. Eu sinto que estamos obtendo sucesso nos trabalhos que estamos realizando para que ele ganhe autonomia para se alimentar, estimular ele a interagir mais nos momentos coletivos com os coleguinhas da sala. Criar tentativas de aproximação nas brincadeiras com as outras crianças.

Nem sempre eu o acompanho na rotina da sala, porque meu horário é dividido com as outras crianças público-alvo da escola. [...] (Entrevista, professora de educação especial – 20/04/2017).

Dessa forma, torna-se de grande importância analisar as mudanças e os avanços na aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil a partir das intervenções educativas realizadas, pois cada profissional, presente na instituição de educação infantil, contribui, de alguma forma, para a constituição dessas crianças.

Para Vigotski (2005), o desenvolvimento das funções superiores acontece na interação com o meio social, gerando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Portanto, é fundamental, para a educação, compreender o conceito de zona de desenvolvimento iminente,²¹ visto que foca na potencialidade do ser humano que aprende e se desenvolve a partir de apostas feitas em seu meio social.

5.2.3 A participação de outras crianças nas aprendizagens de Blue e a brincadeira

Blue no ano de 2016, não entrava na sala de aula no horário estabelecido pela rotina da escola, interagia pouco com adultos e crianças, tinha como referência a professora de educação especial, demonstrava ficar bem na sala de recursos.

²¹ Em algumas traduções feitas das obras de Lev S. Vigotski, o conceito de zona de desenvolvimento iminente foi traduzido por zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento imediato (PRESTES, 2012, p. 190).

Quando estava na sala de aula, Blue ficava a maior parte do tempo correndo em círculo, parecia não perceber as movimentações que aconteciam entre a professora e os demais alunos.

No ano de 2017, a professora regente, por ser professora de educação especial em outro momento e também por acreditar que as interações potencializam o processo de humanização dos sujeitos, planejou estratégias a fim de possibilitar uma maior interação de Blue com as crianças da sala.

Sabemos que esse processo de interação criança-criança não costuma ser fácil para os alunos público-alvo da educação especial, sobretudo para a criança com diagnóstico de autismo; em função das suas especificidades o processo de interações é mais complexo.

Dentro dessa perspectiva, Vigotski (1997) entende que o trabalho educativo com as crianças com deficiência deve ter os mesmos objetivos das outras crianças. Elas, porém, irão necessitar de mais tempo, farão percursos diferenciados, de maneira singular e a escola, assim como os profissionais que irão atuar junto ao aluno público-alvo, no decorrer desse processo, deverão contribuir com esse percurso (SANTOS; OLIVEIRA, 2018). Desse modo, a inclusão das crianças com deficiência na educação infantil vai depender de todos os sujeitos ali inseridos nessa trama educacional, assim como o planejamento e a intencionalidade no ato de ensinar.

Sendo assim, a professora Brisa planejou, junto com a assistente de educação infantil, envolver as crianças da turma no processo interativo com Blue a fim de estabelecer interações e de possibilitar a ele perceber toda a movimentação do grupo, os deslocamentos nos espaços e tempos institucionais. Buscavam fazê-lo perceber que fazia parte do grupo, provocando nele iniciativas, tentando construir autonomia na realização de algumas ações, como ir para a fila junto com as demais crianças, utilizar os objetos, livros e brinquedos da sala de aula etc. Para tanto, de forma intencional e planejada, a professora Brisa pediu para algumas crianças da sala que ajudassem Blue nos momentos em que o grupo fosse se deslocar entre os espaços escolares; pediu às crianças para chamá-lo, buscá-lo, contribuindo com a assistente de turma.

Sendo assim, a participação das crianças do grupo V, nesse processo de interação com Blue, foi auxiliando-o a se inserir nas situações do cotidiano escolar, criando,

com isso, possibilidades de brincadeiras, afinidades, afetos e parcerias. Não eram todas as crianças da turma que tentavam interagir com Blue, os meninos costumavam desistir quando não tinham resposta às suas iniciativas. Era comum ouvir: “tia ele não quer vir” ou “tia, ele não quer me dar à mão”. Nesses momentos, a assistente da educação infantil fazia intervenção, incentivando as crianças do grupo V a continuar a ajudar Blue nos movimentos dentro e fora da sala.

Era comum, durante as trocas de espaços e tempos da rotina escolar, uma amiga mais próxima a Blue, que chamaremos de Catarina,²² auxiliá-lo nas situações em que ele não percebia os comandos da professora, como no caso em que ele poderia ir brincar no pátio externo da sala de aula.

Durante o término de uma atividade em sala de aula, a professora chamava as crianças para poder brincar no espaço externo à sala. As crianças iam terminando a tarefa, entregavam a atividade para a professora e se direcionavam para o pátio. Blue não havia feito a atividade e estava circulando pela sala, quando Catarina vai em sua direção, como se fosse para conduzi-lo até o pátio. Lá se envolvem em uma situação de brincadeira:

[...] Blue sai correndo pela sala emitindo sons como se fosse uma tentativa de falar. Ele sorri. Catarina abraça sua cintura pelas costas e tenta levantá-lo do chão. Nesse momento, ele tenta tirar as mãos dela da cintura dele, os dois caem no chão. Como se tivesse se atirado ao chão, Blue escapa do abraço da menina, levanta e olha para ela que ainda está no chão. A menina fica rindo, fingindo não ter forças para levantar. Blue olha pra cima sorrindo e solta um grito, enquanto inicia o movimento de correr em círculo [...]. A menina levanta do chão e corre em círculo atrás dele, ela tenta continuar brincando com ele. [...] (Diário de Campo 23/03/2017).

Podemos perceber que, nessa situação, Catarina foi auxiliar a assistente da educação infantil a fim de levar Blue ao pátio externo. Em seguida, a menina se envolve em uma situação de brincadeira ao perceber que Blue estava “brincando” sozinho.

Essas situações que envolvem as interações entre adulto-criança e de criança-criança contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com autismo. Blue vai demonstrando que está se apropriando dos significados que vem sendo compartilhando com os adultos e com seus pares em relação à brincadeira

²² Catarina é uma menina muito inteligente, alegre e falante, faz parte do grupo V e demonstrava muita satisfação em ajudar as professoras. Ela se tornou bastante próxima a Blue na escola auxiliando-o em algumas situações na escola.

(CHIOTE, 2011). Podemos perceber isso em alguns momentos, quando a criança participa, com autonomia, de algumas situações do cotidiano escolar.

No início do ano de 2017, em linhas gerais, observamos que Blue demonstrava não ter interesse em brincar, ele tinha interesses bastante restritos. Não se aproximava das crianças da turma e se afastava quando elas tentavam se aproximar dele. Tinha resistência para experimentar os brinquedos que estavam disponíveis, tanto em sala de aula quanto no pátio anexo à sala, ou o pátio externo da escola. Ele não brincava com carrinhos, nem com brinquedos de encaixe etc.

Quando ia para o parquinho, não demonstrava interesse. Utilizava o escorregador ou o balanço apenas quando estavam sendo utilizados por outra criança. Ele ficava correndo em círculos e balançando as mãos, a cabeça e olhando para o teto.

As intervenções educacionais realizadas pelas professoras com Blue e a estratégia de colocar as crianças para ajudá-lo no cotidiano escolar foram ampliando as aprendizagens de Blue, assim como contribuíram nas situações de brincadeiras com seus pares.

Assim, diante dessas situações coletivas e da possibilidade de estabelecer brincadeiras com as crianças do seu grupo, Blue vai aumentando suas condições de aprendizado e desenvolvimento. No decorrer da pesquisa, era possível identificar que Blue já demonstrava mais autonomia e espontaneidade ao andar pelos espaços e tempos da escola. Seus movimentos começavam a fazer sentido para as professoras e também para as crianças da sua turma, que demonstravam interpretar as ações de Blue. A partir disso, elas o procuravam em situação de brincadeira, principalmente quando ele se aproximava delas.

As crianças, ao perceberem que Blue é uma criança que brinca, incluíam ele nos momentos de brincadeira, como vamos ver no episódio a seguir:

A professora Brisa distribui material para brincar de bolinha de sabão. Blue e Carol, um coleguinha da sala, vão para o pátio que fica externo da sala de aula. Carol começa a fazer bolinhas de sabão, ela chama pelo Blue: “Corre Blue, olha a bolinha”. Blue sai atrás da bolinha de sabão e quando ela estoura ele volta para perto de Carol. [...] Blue pega os materiais para fazer bolinha de sabão e tenta fazer a bola, que saiu pequena e Carol foi atrás dela para estourar. Blue continuou fazendo as bolinhas, Carol muito sorridente e falante, vai estourando. Brincaram assim por alguns minutos [...] Carol desistiu de brincar de bolinha de sabão, ela segura na mão de Blue e os dois caminham em direção ao escorregador, Carol sobe

escorrega, Blue para aos pés da escada e fica olhando a menina, observa ela subir e descer do escorregador. [...]. Uma outra menina da turma, Marcela, sobe as escadas correndo e, lá de cima do escorregador, grita: “Vem escorregar Blue” e logo desce do brinquedo escorregando. Blue sobe as escadas do escorregador e desce, ele vira o corpo como se estivesse procurando a Carol, que desce no escorregador logo atrás dele. Ele subiu mais uma vez no escorregador, acompanhado da Carol e da Marcela e desceu o escorregador. A professora Brisa estava chamando a turma para entrar, Carol e Marcela entraram e Blue foi logo atrás delas (Gravação de vídeo: 24/07/2017).

O episódio acima relata que Blue, ao fazer as próprias bolinhas de sabão, após observar a coleguinha Carol, remete-nos à função psicológica tipicamente humana de memória. Vigotski (2008) diz que a brincadeira, assim como o modo de brincar, se desenvolve junto com a criança, com suas motivações e necessidades e isso favorece o desenvolvimento da imaginação.

Ao observarmos os processos de aprendizagem e desenvolvimento de Blue, fazendo comparação de quando entramos para realizar a produção de dados no campo de pesquisa, nossa percepção é de que mudanças significativas aconteceram. Blue, no início da pesquisa, apresentava interesses restritos, não interagia nem com adultos e nem com seus pares, chorava bastante e procurava o isolamento. As intervenções das professoras proporcionaram a Blue novos conhecimentos.

Ao analisar, neste trabalho, **o aprendizado e o desenvolvimento de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil**, não tivemos o objetivo de criar uma metodologia para intervenções pedagógicas com crianças; nossas reflexões e discussões também não tiveram o objetivo de solucionar as tensões, expectativas, problemas e dificuldades que podem surgir no processo de inclusão escolar do aluno com autismo.

Contudo, nossa intenção foi mostrar algumas possibilidades que se abrem quando o trabalho pedagógico intencional e sistematizado acontece. As intervenções pedagógicas, as interações entre diferentes sujeitos e o investimento nas ações das professoras com relação às possibilidades da aprendizagem de Blue fizeram a diferença no processo de humanização dessa criança.

O tema autismo e inclusão na educação infantil é complexo, sobretudo quando pensamos o processo de escolarização da criança com autismo severo. Essa temática não se esgota aqui, até mesmo porque o desenvolvimento não se dá de

forma linear. Para tanto, novos estudos e aprofundamentos teóricos torna-se necessário, pois essa criança da educação infantil deverá ter garantido o seu direito à educação e à permanência na escola. Pensar a inclusão escolar da pessoa com autismo é abrir possibilidades para ressignificar os processos de intervenções pedagógicas e a qualidade das interações.

Enfatizamos que a formação docente faz toda a diferença na construção de uma escola na perspectiva inclusiva, assim como as políticas públicas que garantem o direito à educação e à permanência do aluno com autismo na rede comum de ensino.

Com este estudo, discutimos o processo de escolarização da criança com diagnóstico de autismo na educação infantil e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento à luz das intervenções pedagógicas. As escolas, a partir das políticas públicas instituídas, têm sido convidadas a se reestruturarem para pensar o trabalho pedagógico com alunos que são público-alvo da educação especial. Os professores também têm sido convocados a ressignificar o seu fazer pedagógico a fim de pensar, criar, investir no processo de intervenção, para garantir o ensino para esses alunos. Uma prática pedagógica considerada tradicional e para todos, muitas vezes, não tem sido suficiente para atender a todas as diferenças e singularidades dos alunos inseridos nas instituições educacionais.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Eis o melhor e o pior de mim
 No meu termômetro o meu quilate
 Vem, cara, me retrate
 Não é impossível
 Eu não sou difícil de ler
 Faça sua parte
 Eu sou daqui, eu não sou de Marte

Vem cara, me repara
 Não vê, 'tá na cara
 Eu sou porta-bandeira de mim
 Só não se perca ao entrar
 No meu infinito particular [...] (Marisa Monte, 2006).

A trajetória de uma pesquisa é um caminho cheio de muitas novidades, porém traz desafios, medos, anseios, descobertas e possibilidades. Não podemos perder de vista que estamos vivendo um momento complexo no Brasil.

Como acadêmicos e pesquisadores, temos visto uma degradação que vem ocorrendo paulatinamente das condições materiais da pesquisa, ou seja, produzir conhecimento para se pensar uma qualidade de educação na perspectiva da escola inclusiva tem se tornado bastante complexo desde a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que restringiu os gastos públicos por 20 anos.

Sendo assim, afirmamos que é neste momento que precisamos nos organizar nessa árdua luta de garantir nossos direitos.

Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p. 47-48).

Dentro do desejo de contribuir para a emancipação da humanidade apesar de todas as adversidades, lançamo-nos à realização desse estudo, que buscou **analisar aspectos dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil à luz da teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski.**

Trazer a perspectiva histórico-cultural como aporte teórico nesse trabalho é assumir que o desenvolvimento psíquico, anunciado por Lev Vigotski, enfoca a necessidade de interações e intervenções, ou seja, a conversão das relações interpessoais no contexto de vida social e escolar, em funcionamento intrapsíquico por meio da apropriação da cultura. Quando se trata da inclusão da criança com deficiência na educação infantil, amparados nesse autor, compreendemos a necessidade de superação dos limites impostos pela deficiência, tendo a educação como um meio para transcender e possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças.

A aprendizagem e o desenvolvimento cultural da criança são os processos pelos quais ela deverá internalizar, cotidianamente, nos limites de suas possibilidades reais, um conjunto das obras humanas das quais as significações dos objetos serão atribuídas pelos homens. Portanto, falar da relação entre funções biológicas e funções culturais é falar de uma dimensão simbólica, ou seja, uma nova forma de existência, de relação da criança e o meio social em que está inserida.

Ao iniciarmos o estudo na escola Mundo Azul, em outubro de 2016, percebemos que, dentro do planejamento anual, a sistematização e a intencionalidade no trabalho pedagógico com todas as crianças já existiam, assim como o desejo de realização de trabalho com Blue, embora, no início do estudo, as professoras demonstravam uma percepção de que a criança com autismo “não aprendia nada”, “não gostava de interagir com ninguém” e que talvez fosse interessante estar em uma escola especial, com pessoas preparadas para realizarem um trabalho de base comportamental com ele. O estranhamento das ações de Blue e a sua dependência para realizar as ações propostas por elas faziam com que as interações e as intervenções das professoras tivessem um caráter apenas de cuidados, com um fim em si mesmo, sem pretensões que a criança pudesse avançar nos seus processos de aprendizagem.

Outro fator relevante, nessa configuração de captar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo dentro de uma prática pedagógica inclusiva, é o desconhecimento do aluno com autismo no âmbito da instituição. Pensar sobre quem é esse aluno, quais são as suas necessidades, que tipo de intervenções e recursos podem ser utilizados para construir essas possibilidades de garantir o ensino se fazem necessários. A formação do professor é

então aspecto central a ser pensado quando falamos das possibilidades de aprendizagem do aluno com autismo, pois requer uma intervenção que permita avançar, ampliando gradativamente o conhecimento da criança.

A escolarização do aluno com autismo na educação infantil foi um grande desafio para a escola e para as profissionais da educação. Com a presença de Blue, a escola foi provocada a rever suas práticas pedagógicas. Entende-se, então, que as maiores dificuldades apresentadas pelos professores para incluir esse aluno são oriundas dos processos de formação incipiente e pouco aprofundada sobre as possibilidades da aprendizagem e desenvolvimento da criança a partir de um trabalho de intervenção significativa; a participação do professor é fundamental para provocar esses avanços.

Pudemos perceber, durante o estudo, que a professora regente do ano de 2016 apresenta uma longa experiência profissional atuando no exercício do magistério, mas não se sente preparada para trabalhar com esse aluno. Já a professora de educação especial, com pouca prática no magistério, conta-nos sobre uma pós-graduação específica em sua área que pouco acrescentou aos seus conhecimentos. Logo, subtraídas de uma formação aprofundada em relação aos conteúdos e práticas inclusivas, as docentes sustentam seus discursos na impossibilidade de realizar uma intervenção qualitativa com a criança. Sabemos que a internalização da cultura e os processos de aprendizagem, realizam-se “[...] necessariamente a partir da educação escolar, uma vez que os pressupostos da psicologia histórico-cultural nos apontam que o mundo cultural não é adquirido de qualquer forma e a nosso juízo” (POLON; PADILHA, 2017, p. 92).

A inclusão do aluno com autismo na educação infantil está atrelada diretamente à prática significativa das professoras no processo de ensino e aprendizagem. No ano de 2016, tivemos a percepção de que as práticas pedagógicas por ações fragmentadas entre professora regente e professora de educação especial, o que acarretava uma descontinuidade das atividades pedagógicas e a ausência de um projeto educativo nos pressupostos inclusivos.

Cabe destacar, aqui, que as discussões em momento de formação continuada sobre o autismo, proporcionada pela equipe gestora em parceria com a secretaria de educação do município, provocou um interesse nas professoras em desvelar mais

sobre o assunto e assim buscar novas e significativas formas de intervenção. Dessa forma, a professora regente e a professora de educação especial sistematizaram caminhos para realizarem ações inclusivas. Durante os espaços e tempos na instituição, procuravam orientar Blue, significando o que o grupo estava fazendo, ensinado como ele poderia fazer, realizando as ações junto com ele. Houve um investimento das professoras para inserir e manter Blue imerso no meio das significações da rotina escolar, nas práticas culturais da escola.

Todo o movimento de mudança de percepção das professoras com relação à Blue, não foi uma tarefa fácil, surgiram alguns questionamentos e incertezas, tais como: “Será que ele está aprendendo?”; “Como devo fazer para ensiná-lo?”; “O que ele dá conta de aprender?”; “Como identificar que esse aluno aprendeu?”; o modo como as professoras conduziram os processos de interação e intervenções com Blue, colocando-o no contexto da sala de aula, junto a seus pares, investindo em falar com ele sobre as ações que estavam acontecendo, possibilitou que a criança pudesse organizar seus modos de interagir nos espaços e tempos da educação infantil. Sendo assim, a prática pedagógica inclusiva é constituída pelas inter-relações instituídas no meio social da educação infantil.

É imprescindível que a instituição educacional fique mais atenta aos interesses, características, dificuldade e resistências apresentadas pelos alunos no dia a dia da Instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Dessa forma, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um (FERREIRA, 2003, p. 12).

Blue foi demonstrando algumas pistas dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento à medida que foi fazendo parte do grupo e se inserindo nas atividades coletivas. Com o desenvolvimento da prática educativa, a criança não chorava para permanecer na escola no momento de entrada, já ficava em sala de aula com tranquilidade sem demonstrar incômodo com o barulho, as resistências aos investimentos nos processos interativos foram diminuindo, o interesse nos objetos e pessoas aumentou e uma maior participação nos momentos de brincadeiras foi acontecendo.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento de Blue se deram também a partir da promoção de encontros entre ele e os demais colegas da turma, por meio das brincadeiras, a crença de que a criança com autismo não brinca deu lugar ao debate acerca da qualidade de interações e intervenções nos processos de

ampliação dessa experiência. Desse modo, quando pensamos a aprendizagem da criança com autismo, acreditamos que,

[...] quanto mais estimuladas em sua experiência lúdica, na exploração dos mais variados brinquedos, na manifestação das diferentes linguagens, na convivência com a diversidade, na exploração de diferentes espaços e modos de interação, mais significativas serão as possibilidades de essa criança sentir, pensar, agir no/com o meio social onde se encontra e brincar (CHICON *et al.*, 2018, p. 590).

Blue, a partir dos investimentos que foram feitos durante os momentos de brincadeira, foi permitindo a aproximação dos colegas da turma, proporcionando, assim, a internalização de outras formas de comportamento que aprendeu na interação com os outros.

Ao finalizar o ano de 2016, conseguimos perceber que Blue já não era mais o mesmo menino, aquele que chorava e se afastava do adulto ignorando todas as suas solicitações, rejeitava a aproximação de outras crianças e apresentava movimentos estereotipados, passando a maior parte do tempo correndo em círculos, introspectivo em si, alheio a tudo que acontecia na escola.

Portanto, os processos vividos na escola concreta, com planejamentos intencionais que buscaram organizar os espaços e tempos, disponibilizando materiais, brinquedos e outros objetos, com estratégias definidas de intervenções pedagógicas, possibilitaram avanços na aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo. O investimento dos adultos e a participação das outras crianças foram fundamentais para provocar o envolvimento de Blue na prática social e cultural da escola.

No ano de 2017, a história de Blue na escola de educação infantil vem nos dando pistas de que a percepção que as professoras têm sobre autismo e as possibilidades de intervenções intencionalmente planejadas assim como um investimento constante na educabilidade do aluno contribuem para o processo de inclusão e permanência da criança com autismo na educação infantil.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com as profissionais que atuaram com Blue, nesse ano, demonstraram uma melhor formação profissional e a percepção que tivemos é que o conhecimento produz no sujeito a responsabilidade de realizar, de forma significativa, um trabalho na perspectiva inclusiva. Embora existissem algumas tensões em relação à resistência de Blue às intervenções, as profissionais

demonstravam conhecer a criança com autismo em sua singularidade e criavam possibilidades de uma interação significativa.

Portanto, essas situações coletivas foram proporcionando as possibilidades da aprendizagem e desenvolvimento de Blue. A percepção que temos é que as interações e intervenções, que Blue vivenciou ao longo do ano de 2017, provocaram nele certa autonomia e espontaneidade, tornando-o parte da instituição.

A interação de Blue com as outras crianças da sua turma nos momentos de brincadeira proporcionou a ele uma ampliação do repertório de brincadeiras, tivemos, também, a percepção da ampliação do tempo de permanência durante as atividades lúdicas que envolviam outras crianças da sua turma.

Nossas análises indicam que a criança com autismo tem possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento na escola de educação infantil, desde que lhe sejam ofertadas condições para isso, ou seja, os professores precisam exercer a função social da escola, proporcionar às crianças da educação infantil experiências que possibilitem a internalização da cultura a partir da sistematização intencional do processo educativo. Quanto mais as crianças com autismo forem estimuladas em sua experiência, mais significativas serão as possibilidades das suas aprendizagens, possibilitando a tomada de consciência do meio social em que está inserida.

Portanto, pensar sobre o direito à educação das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil exige a ampliação do entendimento do que é aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, realizar uma pesquisa na educação infantil na perspectiva de entender os indicadores de desenvolvimento e aprendizagem do psiquismo humano à luz da teoria histórico-cultural da criança com diagnóstico de autismo é bastante desafiador, sobretudo quando defendemos a ideia de que a criança é um sujeito histórico, social e de direitos, que se produz humano na relação com a cultura e que é alguém capaz de apropriar-se da cultura mediante as interações, a linguagem e as brincadeiras por intermédio de outros mais experientes.

Temos consciência de que muitos outros trabalhos precisam ser desenvolvidos dentro dessa temática, que os professores das escolas de educação infantil precisam de formação em serviço para ampliar as percepções sobre a criança com autismo e as possibilidades de interação e intervenção pedagógica.

Durante o período de produção de dados, constatamos que existe uma intencionalidade da escola de acertar, de fazer valer a função social da escola e dos profissionais que estão inseridos nesse contexto; tivemos uma percepção de que o objetivo traçado pela instituição era garantir para todas as crianças ali matriculadas, com e sem deficiência, os conhecimentos produzidos e acumulados pelo conjunto de homens. Porém, em alguns momentos, percebemos também a necessidade de ressignificar as possibilidades de aprendizagem da criança com autismo, indo além da visão de que a criança com autismo vive no “mundinho dela”, alheia ao meio social em que vive e dificilmente vai sair dali. Essa percepção pode resultar em pouco investimento nos processos educativos, ampliando e legitimando essa visão do senso comum.

Contudo, enfatizamos que, a partir das interações estabelecidas e das intervenções realizadas, foi possível perceber os novos modos de ser de Blue na escola; portanto destacamos a importância de o professor conhecer a síndrome do autismo e estabelecer relação com a criança, possibilitando novas experiências por meio das intervenções significativas.

Enfim, ao longo deste trabalho sobre as possibilidades do aprendizado e desenvolvimento da criança com autismo na educação infantil, à luz dos pressupostos da teoria histórico-cultural, aguçaram-se outras inquietações, que poderão ser pesquisadas, tais como: De que forma os cursos de Pedagogia com suas propostas curriculares reduzidas (como Graduação de Pedagogia em três anos) enfrentam a necessidade da formação do professor da educação básica para o exercício de práticas pedagógicas inclusivas? Como são abordadas as possibilidades de práticas pedagógicas com a criança com autismo nas especializações de educação especial oferecidas na modalidade de educação à distância (EAD)? Qual a articulação entre a formação continuada em serviço e a ampliação do conhecimento do professor regente sobre possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas para crianças público-alvo da educação especial?

A presente pesquisa contribui para pensar que o aprendizado e o desenvolvimento da criança com autismo são possíveis a partir de um trabalho pedagógico planejado, intencional e organizado como propõe os princípios da base teórica da psicologia histórico-cultural. Gradativamente, ao longo das nossas análises, foi possível

identificar que Blue, ao longo desses quinze meses de produção de dados, mudou a organização de sua vida psíquica, isto é, as funções psicológicas superiores começaram a se manifestar, dessa forma é possível dizer que o papel do outro é um aspecto essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com autismo. Blue foi, aos poucos entre avanços e retrocessos, desenvolvendo, além de outros aspectos, sua atenção, a imitação, a memória e a brincadeira. E isso foi possível a partir das apostas e investimentos do conjunto de profissionais da escola que, nas interações e relações estabelecidas com a criança a partir de estratégias didáticas nas intervenções estabelecidas, foram aos poucos inserindo Blue nas práticas culturais, possibilitando seu processo de humanização na instituição de educação infantil.

Enfim, que este estudo possa afetar outros professores a acreditar na construção de uma escola de educação infantil dentro de uma perspectiva inclusiva; que possamos criar novas percepções acerca das diferenças e que isso provoque discussões para se pensar práticas diferenciadas que façam garantir o currículo educacional para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2005.
- ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: JESUS, D. M. et al. (Orgs.) **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- ANJOS, A. R. dos. **Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento** – 2013 -173 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAPTISTA, C. R. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. de L.; CARVALHO, D. C. **Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**: Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.
- BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas da educação infantil. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BARROCO, S. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na Educação Especial: o problema da idade. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 321-342.
- BARROS, Manoel de. **Pensador**. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MzM2MjIz/>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001a**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 17, de 15 de agosto de 2001b**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <[special.pdf](#)>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009a**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009b**. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823952/emenda-constitucional-59-09>>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009c**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016. P.31

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>>. Acesso em: 23 out. 2016.

BUENO, C. Crianças com dificuldades na escola: onde mora o problema? **Revista Ciência e Cultura**: sociedade brasileira para o progresso da Ciência, São Paulo, ano 60, n. 2, p. 11-13, jun. 2008.

CHICON, J. F. *et al.* **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: um mergulho no brincar. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

CHICON, J. F. *et al.* A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. **Revista Movimento**, v. 24, p. 581-592, 2018.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

_____. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

CORREIA, H. C. **A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil** – 2012. 186 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

COSTA, F. R.; ROCHA, M. M. Geografia: conceitos e paradigmas – apontamentos preliminares. **Revista GEOMAE**, Campo Mourão V.1, nº 2, 2010.

DUARTE, N. **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas *In: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED)*, Poços de Caldas, 2003. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 22 maio 2017.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, M. C. de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

_____. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João del Rei, n.29, p.28-37, jan./jun. 2007.

GALEANO, Eduardo. Kd frases. Disponível em: <<https://kdfrases.com/frase/123521>>. Acesso em: 10 set. 2017.

GÓES, M. C. R. de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Caderno CEDES, n. 50, 2000.

_____. Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva. In: JESUS, Denise Meirelles et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 110-119.

GÓMEZ, A. I. P. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. (Orgs.) **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed: 1998.

GONRING, V. M. **A criança com Síndrome de Asperger na educação infantil: um estudo de caso.** 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GONZAGUINHA. Caminhos do coração. In: GONZAGUINHA. **The Essential Gonzaguinha.** [S.l.]: Sony Music, 1982. 1 CD, faixa 2.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. et al. (Orgs.) **Autismos.** São Paulo: Escuta, 1997. Centro de Pesquisa em Psicanálise e linguagem.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LEITÃO, P. B. **Transtorno do espectro do autismo na perspectiva do ensino estruturado.** 2016. Disponível em: <Users/Isa/Downloads/12865-Texto%20do%20artigo-46096-1-10-20160914%20(4).pdf>. Acesso em: 10 ago. 2028.

LEITE FILHO, A; GARCIA, R. L. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, R. L. (Orgs.) **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: Dp&a, 2001. p. 10-40.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, Países de língua portuguesa, v. 06, n.01, p. 103-127, 2005.

LURIA, A. R. & YODOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, L. B.; LIMA, M. H. S.; PIMENTEL, D. M. Inclusão de crianças na educação infantil: entre o proclamado e a realidade. In: ALBUQUERQUE, E. R.; NEVES, E. S. (Orgs.). **Saberes sobre inclusão escolar.** Secretaria Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes – PE, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARX, K. Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, 1843. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses Feuerbach.** São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO NETO, J. C. **Poesias completas.** 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. Perspectivas para a escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos/SP: EDUFSCar, 2002.

_____. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008.

MONTE, Marisa. **Infinito particular**. 2006. Disponível em: <https://www.google.com/search?gs_ssp=eJzj4tFP1zcsNM0yqsjKKzJg9BLOzEvLzMssyVcoSCwqyUwuzUksAgDOeQxW&q=infinito+particular&oq=Infinito+particular&aqs=chrome.2.69i57j69i59j46j0j46l2j0l2.5868j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 10 set. 2018.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Creches**: crianças, faz de conta & Cia. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L.; CHICON, J. F. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista Cocar**, Belém: Programa de Pós-Graduação Educação em Educação da UEPA, v. 10, n. 20, p. 73 a 96, ago./dez. 2016. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/965>>. Acesso em: 20 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID 10**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, p. 62-73, 2018.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papirus, 2013.

_____. Conhecimento, trabalho docente e escola inclusiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 318-322, 2016.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

POLON, G. X. P.; PADILHA, A. M. L. Apontamento sobre o desenvolvimento do psiquismo humano: desafios e possibilidades para a educação escolar / Notes on the development of human psyche: challenges and possibilities for school education. **Educação em Foco**, v. 20, p. 79-99, 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SALLES, F. L. S. **A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SANINI, C.; SIFUENTES, M.; BOSA, C. A.. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psic.: Teor. e Pesq.**, vol.29, n.1, p.99-105, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100012>>. Acesso em 10 ago. 2018.

SANTOS, E. C. Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas. 2017. 215 f. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SANTOS, E. C.; OLIVEIRA, I. M. Meios auxiliares e caminhos alternativos: o aluno com autismo e a prática pedagógica. **Horizontes**, v. 36, p. 121-133, 2018.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina G. (Org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R.; A educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, C. R (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 137-152.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jean. **Vygotsky**: uma síntese. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VIEIRA, A. B. **Táticas e estratégias constituídas por professores para a articulação do currículo escolar e o atendimento educacional especializado**. 2015. Relatório (Pós-doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. Trabalho docente e formação: o que dizem os professores da educação especial? **Revista Profissão Docente**, v. 17, p. 41-54, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas V**: fundamentos da defectologia. 5. ed. Madri: Visor, 1997.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, 2000
Campinas, Cedes, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes.
2005.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico (livro para
professores). Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia**, USP, São Paulo,
2010, 21 (4), 681-701.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança
anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez.
2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97-97022011000400012&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:
VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.) **Linguagem,
desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-117.

_____. **Sete aulas de Lev Vigotski sobre os fundamentos de pedologia**.
Tradução de Z. Prestes, E. Tunes, C. C. G. Santana. Rio de Janeiro: E-Papers,
2018.

APÊNDICE A – Solicitação de Autorização de Pesquisa de Doutorado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE DOUTORADO

À

Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil

Prezada Diretora,

Eu, Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira, aluna do Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, venho solicitar sua autorização para realizar a pesquisa intitulada **“Processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na educação infantil: tensões e possibilidades”**, com o objetivo de analisar, em conjunto com os profissionais do centro municipal de educação infantil, os indicadores de desenvolvimento da criança com autismo no contexto escolar.

Diante do compromisso ético da pesquisa, será assegurada a preservação da identidade dos sujeitos e da escola participante do estudo.

Contando com sua autorização, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira
Vitória, 12 de setembro de 2016

Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira

Tel. (27) 3208-5384/ 99935-7094

e-mail: Izaionara@hotmail.com

Matrícula PPGE-UFES: 2016142045

PPGE-Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES

Tel. 3335-2547

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na educação infantil: tensões e possibilidades**”, desenvolvida por Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira, discente do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Professora Ivone Martins de Oliveira.

O objetivo é analisar, em conjunto com os profissionais do centro municipal de educação infantil, os indicadores de desenvolvimento da criança com autismo no contexto escolar.

O convite para participação se deve à sua atuação como professor regente/professor de Educação Especial do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Sua participação é muito importante e se realizará por meio de entrevista e análise de documentos orientadores para o trabalho na educação infantil, voltado para o público alvo da Educação Especial. Você responderá perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto, que somente será gravada com sua autorização prévia. Os dados da análise documental serão registrados em diário de campo.

Sua participação é **voluntária**, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer participar ou não do estudo. Você poderá retirar a sua participação a qualquer momento, não havendo nenhuma penalidade caso desista da participação ou não aceite participar da pesquisa.

Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do participante da pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. A qualquer momento, durante ou posterior à pesquisa, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos contatos explicitados neste Termo.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados da pesquisa, gravações, transcrição da entrevista e o registro do diário de campo serão armazenados em arquivos digitais, aos quais somente terão acesso a pesquisadora e sua orientadora, e ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, após esse tempo, serão destruídos.

O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir para as reflexões sobre o processo de escolarização do aluno com autismo na educação infantil da escola comum a todos.

Como riscos da presente pesquisa, consideramos o desconforto emocional que alguma pergunta ou a presença da pesquisadora possa vir a causar no participante. Caso ocorra a situação de risco, a pesquisadora prestará assistência imediata ao participante.

Os resultados da pesquisa serão divulgados ao público participante por meio de palestras, artigos científicos e na tese.

O presente termo foi redigido em duas vias, uma para o participante e outra para a pesquisadora.

Em caso de qualquer dúvida ou esclarecimento poderei entrar em contato com a pesquisadora, Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira, por meio dos telefones – (27) 99935-7094 e 32085384 – e do e-mail: Izaionara@hotmail.com

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito(a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pela pesquisadora responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira (Pesquisadora)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)
Nome legível do participante

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista: Mãe



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA: MÃE

Prezada responsável,

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado intitulado: **“Processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na educação infantil: tensões e possibilidades”**. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo.

Att,

Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira

Dados Pessoais:

Idade: Estado Civil:

Profissão:

1. Quantos filhos têm e as idades?
2. Como é a rotina diária de Blue?
3. O que ele costuma fazer quando está em casa?
4. O que ele não gosta de fazer?

5. Quais as brincadeiras com que ele se envolve em casa?
6. Como é a relação com os irmãos?
7. Quais as atividades que Blue realiza sozinho, em casa?
8. Que outros lugares Blue frequenta além da escola e da brinquedoteca da UFES?
9. Como é o comportamento dele em lugares diferentes/novos?
10. Para você, qual a importância do CMEI para do desenvolvimento e as aprendizagens de Blue?
11. Você percebe mudanças em Blue depois de ter entrado na educação infantil?
12. Como é a relação do CMEI com a família? E a relação da família com a escola?
13. Você costuma levar Blue em cinema, teatro infantil, aniversários, igreja e outros espaços da vida social?
14. Como é o cotidiano em casa com Blue, você costuma conversar com ele, estabelece combinados de cuidados com a higiene, guardar os brinquedos, hora de dormir etc.?
15. Como é a relação de Blue com os familiares (Avôs, Tios, Primos...)?
16. Você considera que houve desenvolvimento na aprendizagem do Blue desde que foi matriculado no CMEI, como ele passou a interagir, percebe mudança em sua linguagem e brincadeiras?
17. Você teria alguma sugestão para o CMEI em relação a contribuir para a inclusão do Blue na Educação Infantil?
18. Como é sua interação com Blue em casa?
19. Você costuma brincar com Blue com quais brincadeiras?
20. Você costuma contar histórias para Blue? Como é a interação no cotidiano em casa com Blue?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista: Professora Regente



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA REGENTE

Prezada professora,

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado intitulado: **“Processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na educação infantil: tensões e possibilidades”**. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo.

Att,

Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira

Dados Pessoais:

Idade:

Estado Civil:

Formação:

1. Você é graduada em qual licenciatura? Tem Pós-graduação?
2. Possui alguma formação para atuar com crianças público-alvo da Educação Especial?

3. Há quanto tempo atua como professora?
2. Há quanto tempo atua na educação infantil?
3. Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Vitória? E nesse CMEI?
4. O que você pensa sobre a educação infantil como primeira etapa da educação básica?
5. Como você vê o trabalho educativo na educação infantil?
6. O que você pensa sobre o que é ser criança?
7. Qual o seu conceito sobre a inclusão escolar?
8. Já trabalhou com crianças com deficiência? Se sim, quais especificidades?
9. Como foi a chegada da criança com autismo na escola/sala de aula?
10. Qual seu conhecimento sobre o autismo infantil?
11. Você acredita que existem possibilidades educacionais para criança com autismo?
12. Como é o trabalho educativo desenvolvido com Blue?
13. O trabalho desenvolvido com o Blue, no contra turno AEE, interfere no trabalho que realiza em sala de aula? Como?
14. Existe contato entre você (professora regente) e a professora da sala de recurso multifuncional (AEE)? Esse contato interfere no trabalho desenvolvido com Blue em sala de aula? Como?
15. Como é sua relação com a professora de educação especial, que também atua com Blue em sala, durante as atividades? Existe possibilidade de planejamento e realização de um trabalho em conjunto?
16. Como é a relação das demais crianças em sala de aula da educação infantil com Blue?
17. Como é a relação da escola com a família de Blue? Como você vê o processo de avaliação da criança com autismo na educação infantil?
18. Você tem ou recebe formação para o trabalho com a criança com autismo?
19. A rede municipal oferece programa de formação para os professores? No caso afirmativo, qual(is)?
20. Para você, quais os principais desafios ao se trabalhar com a criança com autismo?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista: Professora de Educação Especial



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Prezada professora,

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado intitulado: **“Processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na educação infantil: tensões e possibilidades”**. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo.

Att,

Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira

Dados Pessoais:

Idade:

Estado Civil:

Formação:

1. Você é graduada em qual licenciatura? Tem pós-graduação?
2. Possui alguma formação para atuar com educação especial?
3. Há quanto tempo atua como professora de educação especial? Já trabalhou com crianças com diagnóstico de autismo anteriormente?

4. Há quanto tempo atua na educação Infantil?
5. Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Vitória? E nesse CMEI?
6. O que você pensa sobre a educação infantil como primeira etapa da educação básica?
7. Como você vê o trabalho educativo na educação infantil como professora de educação especial? Como você planeja sua prática pedagógica na sala de aula? É possível planejar junto com a professora regente?
8. O que você pensa sobre o que é ser criança? E qual o seu pensamento sobre criança com deficiência?
9. Como você percebe a inclusão escolar nesse CMEI?
10. Já trabalhou com crianças público-alvo da Educação Especial antes? Se sim, quais especificidades?
11. Como foi a chegada da criança com autismo na escola/sala de aula?
12. O que você sabe sobre o autismo infantil?
13. Para você, quais são as possibilidades educacionais da criança com autismo?
14. Como é o trabalho educativo desenvolvido com Blue na sala de aula? E como a professora de educação especial tem contribuído nessas mediações pedagógicas?
15. Como é a participação de Blue nas atividades escolares?
16. Como é a relação das demais crianças com o Blue? Como se relacionam, como brincam?
17. Como é a sua relação com a família de Blue?
18. Você tem ou recebe formação para o trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial? Você teve formação específica para o trabalho com a criança com autismo?
19. A rede municipal de Vitória/ES oferece programa de formação para os professores? No caso afirmativo, qual(is)?
20. Como professora de educação especial, você mantém contato com a professora do contraturno da sala de recurso multifuncional? Há possibilidades de planejamento conjunto? Você considera que o seu trabalho contribui para o desenvolvimento escolar da criança com autismo?

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista: Pedagoga



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PEDAGOGA

Prezada,

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado intitulado: **“Processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na educação infantil: tensões e possibilidades”**. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo.

Att,

Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira

Dados Pessoais:

Idade:

Estado Civil:

Formação:

1. Você é graduada em qual licenciatura? Tem Pós-graduação?
2. Possui alguma formação na área de inclusão escolar?
3. Há quanto tempo atua como pedagoga?

4. Há quanto tempo atua na educação infantil?
5. Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Vitória? E nesse CMEI?
6. Qual a sua concepção de educação infantil como primeira etapa da educação básica?
7. Como você vê o trabalho educativo na educação infantil?
8. Qual a sua concepção de criança?
9. Como você percebe a inclusão escolar?
10. Como é organizado a Proposta Pedagógica da escola? A proposta pedagógica contempla a inclusão?
11. Em sua opinião, quais as principais dificuldades dos professores no trabalho com alunos público-alvo da educação especial?
12. Sob seu ponto de vista, qual a importância da formação continuada para os professores? A entrada de crianças com autismo no CMEI alterou a rotina do CMEI? Como?
13. Existe alguma proposta de estudo sobre a inclusão na educação infantil da criança com autismo?
14. Como é o trabalho educativo desenvolvido com as crianças com autismo?
15. Como é pensado o trabalho do professor regente, professor de educação especial e professor de sala de recurso multifuncional?
16. O município de Vitória/ES possibilita estudos acerca da inclusão e permanência da criança com autismo na educação infantil?
17. Como você vê a atuação da Secretaria de Educação em relação à inclusão na Educação Infantil?
18. Quais os principais desafios para construir uma escola inclusiva?
19. Você considera que esse CMEI trabalha dentro de uma perspectiva inclusiva? Por quê?
20. Você acredita que a criança com autismo severo consegue aprender no CMEI?

APÊNDICE G – Leitura Complementar sobre o Tema

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BUENO, J. G. S. Cegueira e estereotípias. In: MARTÍN, Manoel Bueno; BUENO, Salvador T. (Orgs.) **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. Tradução Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2003. p. 153-160.

CHICON, J. F. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 484 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHICON, J. F.; FONTES, Alayne Silva; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 103-122, abr./jun. 2013.

CHIOTE, F. de A. B. A interação entre pares no desenvolvimento do brincar com da criança com autismo. In: OLIVEIRA, I. M. de (Org.). **Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades**. Curitiba: CRV, 2015.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, vol.18, no.2 São Paulo jun. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v18n2/1415-4714-rlpf-18-2-0307.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-29, 2001.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas – SP, v. 24, n. 62, 2004.

FREITAS, M.C. O aluno-problema: forma social, ética e inclusão. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, M. C.; SILVA, A. P. F. Escolarização, pobreza e socialização na infância e juventude: uma proposta de plataforma de pesquisa interdisciplinar para a educação. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 55-86, jun.2005.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F.; VICTOR, S. L. Formação e práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil no município de Vitória. **Pró-Discente UFES**, v. 19, p. 7-17, 2013.

JANNUZZI, G. S. M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M.C. (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p.183-224.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: São Paulo, Cortez, 1992.

KRAMER, S.; LEITE, I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O "especial" na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida, 2011. 1 CD-ROM.

KUHMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEONTIEV, A. Os princípios do desenvolvimento psíquico na criança e o problema dos deficientes mentais. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. (Orgs.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. G. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira Editora, 1997.

MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

MOTA, M. M. P. Metodologia de pesquisa em desenvolvimento humano: velhas questões revisitadas. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, jul./dez. 2010.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

_____. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n. 1, p. 9-20, jan./mar., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n1/1413-6538-rbee-23-01-0009.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

PALANGANA, I. C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. **Cadernos Cedes**, Campinas – SP, v. 35, 1995.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: reflexão e crítica**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 3, dez. 2005, p. 431-442.

PESSOA, Fernando. **Autopsicografia**. Disponível em: <http://releituras.com/fpessoa_psicografia.asp>. Acesso em: 27 jul. 2017.

PEREIRA, I. C. J. **Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PRESTES, Z.; ESTEVAM, L. G. Uma aula de L. S. Vigotski. In: ORSO, O. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica, evolução e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas: Armazém do Ipê, 2017. p. 207- 224. (Traduzido do russo por Zoia Prestes e Lucas Cago Estevam do livro: VIGOTSKI, L. S. *Lektsii po pedologii*. Ljevsk: Izdatelski dom, 2001. p. 287-302)

VALLADARES, L. Resenha de “Os dez mandamentos da observação participante”. In: Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada, de William Foote Whyte. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 22, Nº. 63. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v22n63/a12v2263.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

VICTOR, S. L. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down**. 2000. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2000.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003>. Acesso em: 26 dez. 2017.