

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

**FERNANDA DE ARAÚJO BINATTI CHIOTE**

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA-ES  
2011

**FERNANDA DE ARAÚJO BINATTI CHIOTE**

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira

VITÓRIA-ES  
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Chiote, Fernanda de Araújo Binatti, 1978-  
C539m A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo  
na educação infantil / Fernanda de Araújo Binatti Chiote. – 2011  
188 f.

Orientador: Ivone Martins de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Autismo em crianças. 2. Crianças - Desenvolvimento.  
3. Educação de crianças. 4. Inclusão escolar. I. Oliveira, Ivone  
Martins de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de  
Educação. III. Título.

CDU: 37

---



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

**FERNANDA DE ARAÚJO BINATTI CHIOTE**

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO DA  
CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 17 de outubro de 2011

**COMISSÃO EXAMINADORA**

*Ivone Martins de Oliveira*

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Sonia Lopes Victor*

Professora Doutora Sonia Lopes Victor  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto*

Professora Doutora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Alexandra Ayach Anache*

Professora Doutora Alexandra Ayach Anache  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Para minha filha, Mariana,  
de quem eu tanto me orgulho,  
para que tenha orgulho de mim!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom da vida, por tornar possível o impossível.

A minha filha, Mariana, por quem meu coração dói de tanto amor, por compartilhar comigo esse caminhar, as alegrias e as dificuldades do caminho. Obrigada por cuidar de mim quando eu era quem precisava cuidar de você.

Ao meu esposo, Eduardo Chiote, pelo carinho e pela cumplicidade em trilhar comigo esse caminho, dando-me apoio, compreensão e força para seguir sempre na vida acadêmica.

Aos meus pais, Santo e Carmen, pelo o amor incondicional.

À minha irmã, Roberta, pelo carinho e torcida.

Ao meu sobrinho, Felipe, por sua alegria.

À minha orientadora, Ivone Martins de Oliveira, por ser a mediadora na construção deste trabalho, ao qual se dedicou com todo seu conhecimento e sensibilidade em compreender o outro.

Às professoras, Sônia Lopes Victor e Maria Aparecida Santos Côrrea Barreto, por fazerem parte da minha formação inicial no Curso de Pedagogia, pelas contribuições no exame de qualificação e por aceitarem colaborar mais uma vez na minha formação.

À professora Alexandra Ayach Anache pelo interesse e por suas sábias reflexões neste estudo.

Aos meus sogros, tios, primos, que ficaram na torcida durante toda a caminhada.

Às amigas Claudenice e Keli pelo carinho e força.

Às amigas Ariadna, Emilene, Emília, Lucyenne e Mônica, pelas discussões em torno de nossos trabalhos. Vocês me enriqueceram na construção desta pesquisa.

Às professoras “Estela”, “Alice” e “Raquel” por aceitarem participar do estudo.

À mãe de “Daniel” pela confiança depositada ao autorizar a participação dele no estudo.

A “Daniel” por entrar na minha vida por meio desta pesquisa.

A Alina pelo cuidado na revisão deste trabalho.

À CAPES pela bolsa concedida.

A todos que compartilharam deste caminhar de alguma maneira, seja antes, seja durante, meu muito obrigada!

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o papel da 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, no desenvolvimento da consciência de si e do outro. Foi realizado um estudo de caso em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Cariacica-ES, tendo como sujeitos a criança com autismo, suas professoras e as demais crianças de sua turma. A perspectiva histórico-cultural constituiu a base teórica e metodológica, representada pelos estudos de Vigotski (1983, 1997) e de outros autores que compartilham desse referencial e consideram que os sujeitos se constituem e desenvolvem nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas, dando relevância ao papel do outro e da linguagem nos processos mediados. Os dados foram coletados a partir da observação participante, entrevistas e análise documental, com registro em diário de campo, videogravações e fotos. A organização e análise de dados se apoiaram na abordagem microgenética na busca de desvendar os processos de desenvolvimento. A atuação das professoras no início do estudo estava vinculada às concepções que tinham sobre o autismo, baseadas na incapacidade e limitação da criança. As análises indicam que a mudança de olhar para a criança com autismo, percebendo-a como sujeito, bem como suas formas de se perceberem como professoras de uma criança com autismo na educação infantil foram se constituindo na medida em que era realizado o movimento de inserir essa criança em seu grupo para que ela se percebesse e se organizasse a partir da vivência coletiva nos diferentes tempos e espaços do CMEI. As mediações pedagógicas se construíram num processo de orientar as ações da criança com autismo para o que era esperado dela (e das demais crianças) numa determinada situação, num fazer para/com ela, favorecendo, a partir da orientação, a regulação do outro. O investimento do adulto na participação dessa criança, como sujeito das/nas práticas escolares/culturais, rompeu com o isolamento dela e possibilitou a construção de uma nova imagem, a de quem pode aprender com o outro. Essa nova imagem aproximou as crianças do grupo da criança com autismo, o que favoreceu a ampliação das experiências tipicamente infantis, como o brincar, na relação com seus pares e não apenas com o adulto. Nossas reflexões apontam



que, no espaço da educação infantil, a mediação pedagógica pode favorecer o desenvolvimento da criança com autismo, permitindo a ela apropriações e compartilhamento de sentidos mais amplos e complexos em relação ao meio físico e social e a si própria nesse contexto.

**Palavras-chave:** Mediação pedagógica. Criança com autismo. Significação.

## ABSTRACT

The paper aims at analyzing the role of the pedagogical mediation in the inclusion of children with autism, being the mediation a process of meaning and constitution of that child within children's education, favoring the appropriation of cultural practices historically delimited in that space, in the development of a self-conscience and the others. It was made a study case in a Municipal Center of Children's Education in the district of Cariacica (CMEI), state of Espírito Santo, having as subjects the autistic child, the teachers and the other children in class. The historical-cultural perspective constituted the theoretical and methodological basis, represented by Vigostki studies (1983, 1997) and other authors who share the same referential and consider that the subjects are constituted and develop in the concrete life conditions, through relations and interactions that are made possible for them, giving relevance to the other's role and the language in processes mediated. Data were collected through the participant observation, interviews and documental analyses, with field diary record, videotapes and photos. The organization and data analyses were supported by micro genetics approach in the search of revealing the processes of development. The teachers' acting in the beginning of the study was linked to the conceptions they had concerning autism, based on the incapacity and limitation of the child. The analyses indicate that the change of look regarding the autistic child, noticing him/her as subject, as well as their ways to notice themselves as teachers of an autistic child in the children's education were being constituted as there was a movement to insert that child in his/her group in order to make him/her realize and organize through the collective experience in different time and space of the CMEI. The pedagogical mediations are constituted in a process to guide the actions of the autistic child to what was expected from him/her (and the other children) in a certain situation, in a doing for/with him/her, favoring, by orientation, the regulation of the other. The investment of the adult in the participation of such child, as subject of/in the school/cultural practices, broke with his/her isolation and enabled the construction of a new image, to whom can learn with the other. That new image got the children of the group closer with the autistic one, what favored the magnification of the typically childish experiences, like playing, in relation with their pairs and not only with the adult. Our reflections show that in the space of children's education the pedagogical mediation may favor the development of the autistic child, allowing him/her

appropriations and sharing of the broadest and most complex senses regarding the physical and social environment and him/herself in this context.

**Keywords:** Pedagogical mediation. Autistic child. Signification.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>AUTISMO E ESCOLARIZAÇÃO</b> .....	17
2.1	AUTISMO INFANTIL E ESCOLARIZAÇÃO.....	21
2.2	ALGUNS CAMINHOS NA REFLEXÃO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO.....	24
<b>3</b>	<b>AUTISMO, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	36
3.1	O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	37
<b>3.1.1</b>	<b>Os processos de mediação: o papel do outro e da linguagem no desenvolvimento infantil</b> .....	42
3.2	O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	51
3.3	LINGUAGEM, CRIANÇA COM AUTISMO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	56
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	64
4.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	69
4.2	O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS.....	72
<b>4.2.1</b>	<b>O município de Cariacica</b> .....	72
<b>4.2.2</b>	<b>O CMEI “Singular”</b> .....	75
<b>4.2.3</b>	<b>A turma e sua rotina</b> .....	76
<b>4.2.4</b>	<b>As professoras</b> .....	77
<b>4.2.5</b>	<b>O aluno</b> .....	81
<b>5</b>	<b>CONHECENDO O CONTEXTO: O INÍCIO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	84
5.1	DIANTE DOS SUJEITOS E CONTEXTOS, AS POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO COM DANIEL .....	85
5.2	OS MOVIMENTOS DA PESQUISA.....	97

<b>6</b>	<b>AS MEDIAÇÕES TECIDAS NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA COM AUTISMO .....</b>	<b>103</b>
6.1	OS (DES)ENCONTROS NOS DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS DO CMEI "SINGULAR" .....	104
6.2	AMPLIANDO O OLHAR PARA DANIEL: UMA APOSTA NO SUJEITO PARA ALÉM DO AUTISMO .....	111
6.3	INSERINDO DANIEL NOS DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS DO CMEI: AS POSSIBILIDADES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA .....	120
<b>6.3.1</b>	<b>Conduzindo Daniel pelos diferentes espaços: a participação das professoras e da pesquisadora.....</b>	<b>121</b>
<b>6.3.2</b>	<b>Orientando Daniel nos diferentes espaços e tempos: a colaboração de outras crianças.....</b>	<b>129</b>
<b>7</b>	<b>A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRINCAR: AS POSSIBILIDADES QUE SE ABREM PARA DANIEL.....</b>	<b>137</b>
7.1	A MEDIAÇÃO NO BRINCAR DA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	141
7.2	A MEDIAÇÃO E A INSERÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA.....	158
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>168</b>
<b>9</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>173</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>182</b>
	APÊNDICE A – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: CRIANÇA COM AUTISMO.....	183
	APÊNDICE B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORAS	184
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA REGENTE.....	185
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA COLABORADORA DE PLANEJAMENTO .....	186
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA COLABORADORA DE AÇÕES INCLUSIVAS.....	187
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA: MÃE .....	188

## 1 INTRODUÇÃO

*É experiência aquilo nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.*  
(LARROSA, 2004, p.163)

O nosso interesse pela questão da inclusão da criança com autismo na educação infantil emergiu em 2006, nas minhas vivências e experiências como professora<sup>1</sup> recém-formada, no encontro com duas crianças com características de autismo, incluídas na sala regular. O encontro com essas crianças fez com que nossas práticas iniciais se constituíssem em meio a dúvidas e incertezas. As atitudes e comportamentos das crianças eram díspares, enquanto uma era quieta, quase não falava, parecia não querer ser notada; a outra era um *verdadeiro vendaval*,<sup>2</sup> gritava, derrubava tudo, não parava em sala, em alguns momentos mordida a si mesma e os outros.

Foi um ano de muitas angústias. As vozes de alguns professores da graduação ecoavam *“Todos os alunos estão na escola para aprender e se desenvolver”*, mas como? Questionava-nos diariamente: o que fazer com essas crianças? Como poderia contribuir para o desenvolvimento delas? Qual era o nosso papel? Perguntas que nos moveram a buscar ajuda com outros profissionais da escola, em textos que abordavam a inclusão de crianças com autismo, na tentativa de compreender melhor nosso papel como professora diante delas e das demais crianças.

Contudo, foi em 2008, no reencontro com a criança que parecia um *vendaval* na sala regular, que começamos a organizar nossos questionamentos a respeito de quem eram as crianças com autismo e seus percursos de escolarização; bem como do papel do professor e da escola regular no desenvolvimento e constituição dessas crianças incluídas na educação infantil. Tudo isso num desejo de um maior aprofundamento, o que nos possibilitou percorrer o caminho do Mestrado em

---

<sup>1</sup> Graduei-me em outubro de 2005 e, em fevereiro de 2006, comecei a lecionar em uma escola particular do município de Vitória-ES.

<sup>2</sup> Termo utilizado por Vasques e Baptista (2006, p.156).

Educação e realizar o presente estudo que tem como objetivo geral analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação infantil.

A partir desse objetivo geral, alguns objetivos específicos foram traçados: compreender e investir na mediação pedagógica como processo de significação da criança com autismo na educação infantil, considerando o pertencimento ao grupo, o compartilhamento de sentidos e significados a respeito de modos de ser e a apropriação de práticas culturais historicamente delimitadas nesse espaço; analisar as formas como, nos enunciados, as ações do professor e das demais crianças orientam e regulam as ações da criança com autismo; analisar as possibilidades de contribuição do conceito de autorregulação para compreender a constituição da criança com autismo na educação infantil; contribuir para a reflexão das práticas pedagógicas na construção de mediações significativas para o professor e a criança com autismo; potencializar a construção de um novo/outro olhar sobre a criança com autismo na educação infantil;

Para atender aos objetivos propostos, optamos pela abordagem histórico-cultural tendo como base os estudos de Vigotski (1983, 1997, 1998, 2007). Esse referencial tem sua relevância por considerar que o desenvolvimento humano se dá num processo de desenvolvimento cultural, numa dialética entre o biológico e o social. Dessa forma, o sujeito se constitui e se desenvolve nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas nos processos mediados.

Vigotski, ao enfatizar o papel das relações sociais no desenvolvimento infantil, destaca a relevância do outro e da linguagem nos processos de mediação e considera que as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência são as mesmas que guiam o desenvolvimento da criança normal. Os estudos do autor nos oferecem uma base que consideramos pertinente ampliar na reflexão sobre o desenvolvimento da criança com autismo, por ressaltarem o papel do outro e dos processos mediados que inserem o sujeito na cultura a partir da significação do meio social, de modo a possibilitar a essa criança se apropriar de práticas culturais, modos de ser e de relações instituídas no espaço da educação infantil.

Apoiada na perspectiva histórico-cultural, interessou-nos neste estudo, compreender as formas de interação e participação da criança com autismo no contexto da educação infantil, observando como essas são significadas, interpretadas pelo outro (principalmente o professor); em outras palavras, foi nosso interesse analisar os processos de significação que atravessam a mediação pedagógica com a criança com autismo.

Dessa maneira, o presente estudo apresenta, em seu primeiro capítulo, uma caracterização do autismo infantil com uma breve descrição das formas de intervenção, a partir dos diferentes campos de investigação. Aborda o processo de escolarização da criança com autismo e, em seguida, busca as contribuições de estudos que nos últimos anos apontaram caminhos na reflexão sobre a escolarização dessas crianças.

O segundo capítulo traz as contribuições da perspectiva histórico-cultural. Focaliza o desenvolvimento infantil, o papel do outro e da linguagem nos processos de mediação, para depois refletir sobre o desenvolvimento da criança com autismo a partir desse referencial e discorrer sobre a inserção dessa criança na cultura escolar que acontece na/pela linguagem do professor na mediação pedagógica.

O percurso metodológico é descrito no terceiro capítulo, com a apresentação do método de Vigotski como base para o desenvolvimento do estudo de caso e da abordagem microgenética para organização e análise dos dados. Apresentamos, neste capítulo, os procedimentos adotados na coleta de dados, o contexto de investigação e os sujeitos do estudo.

O quarto capítulo descreve e analisa as condições de mediação pedagógica na atuação das profissionais no início da pesquisa; aborda seus modos de olhar para o autismo e para a criança com autismo, bem como as formas de se perceberem como professoras de uma criança com autismo na educação infantil. Descreve ainda os primeiros movimentos que aconteceram durante a investigação.

As análises se apresentam em dois capítulos. O quinto traz as mediações tecidas nos processos de significação dos espaços e tempos da educação infantil a partir dos encontros e desencontros instaurados durante a pesquisa de campo. Relata e



analisa o movimento de ampliação de olhar de adultos e crianças da turma para a criança com autismo e as possibilidades da mediação pedagógica na condução e orientação dessa criança pelos diferentes espaços e tempos.

O sexto capítulo aborda o processo de mediação pedagógica no brincar, compreendendo que o brincar é uma atividade que a criança aprende no meio social, em interação com adultos e crianças na situação de brincadeira. Os avanços da criança com autismo nas brincadeiras de faz de conta são descritos e analisados.

As considerações finais apresentam os principais aspectos tratados no trabalho na construção de um olhar para a criança com autismo que se constitui numa prática educativa alicerçada em um modo de concebê-la como um sujeito que tem plenas condições de avanços em seu desenvolvimento, a partir das relações e práticas sociais a que é exposta.

## 2 AUTISMO E ESCOLARIZAÇÃO

O autismo infantil é uma síndrome definida a partir de características ou sintomas comportamentais que compõem o quadro diagnóstico. As primeiras publicações que descreveram de forma sistematizada essas características ou sintomas foram os estudos Leo Kanner em 1943 e Hans Asperger em 1944 (LEBOYER,1995; BOSA, 2002).

Em suas pesquisas, Kanner observou o comportamento de 11 crianças a que atendia e constatou que, nessas crianças, a inabilidade no relacionamento interpessoal era o que se diferenciava em relação a outras síndromes psiquiátricas, como a esquizofrenia. Para Kanner, “[...] o distúrbio fundamental mais surpreendente, ‘patognomônico’, é a incapacidade dessas crianças de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações desde o princípio de suas vidas” (KANNER, apud BOSA, 2002 p. 23).

As atitudes descritas por Kanner (1943,1956) formaram o quadro clássico de características do autismo amplamente difundido entre os profissionais no final da década de 60 até os dias atuais.

As características clássicas do autismo, de acordo com Leboyer (1995), são:

- a) o isolamento autístico, definido pela incapacidade acentuada de desenvolver relações interpessoais. É caracterizado por uma falta de reação aos outros e de interesses por eles. A criança com autismo se demonstra indiferente a tudo que vem do exterior;
- b) os distúrbios na linguagem verbal e não verbal, como o atraso na aquisição da fala e o seu uso não comunicativo. Algumas crianças não falam e outras apresentam ecolalia<sup>3</sup> (imediate ou diferida). A inversão pronominal ao falar de si mesma na terceira pessoa e a entonação desprovida de emoção produz uma linguagem sem expressão e descontextualizada. A capacidade simbólica é ausente ou limitada e as expressões gestuais ou mímicas não apresentam valor simbólico;

---

<sup>3</sup> Repetição de palavras ou frases.

- c) a necessidade de imutabilidade resulta numa resistência a mudanças e em comportamentos fixados, repetidos e estereotipados com apego exagerado à um objeto particular. O brincar é marcado pela repetição e rituais privados de espontaneidade e criatividade;
- d) a idade em que os sintomas surgem é até o 30º mês, podendo a criança se desenvolver normalmente nos dois primeiros anos. Não há uma exatidão quanto ao período em que o autismo surge.

Atualmente, o diagnóstico do autismo infantil é feito por especialistas, baseados nos manuais de diagnósticos, como o *Manual de diagnóstico e estatístico das perturbações mentais* (DSM-IV), da Associação Americana de Psiquiatria, e pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

O autismo infantil é descrito nos manuais como transtorno invasivo no DSM-IV, e global no CID-10, do desenvolvimento. Em ambos, é caracterizado pelo desenvolvimento anormal ou alterado que se manifesta antes dos três anos, em pelo menos uma das três áreas: interação social; linguagem e comunicação; e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento (busca de regularidades). No DSM-IV, a ausência de jogos simbólicos ou imaginativos também é considerada uma área que apresenta um funcionamento anormal (CID-10, 2003; DSM-IV, 2000).

Outros “sintomas”, como a hipercinesia ou a hipocinesia, distúrbio alimentares e do sono, também são observados no autismo infantil, contudo são considerados sintomas secundários (LEBOYER, 1995). Vasques (2011) alerta que o autismo deve ser diagnosticado com base nos aspectos comportamentais e, caso venha a ter qualquer outra situação concomitante, por exemplo, a deficiência mental, esta deve ser diagnosticada e codificada a parte, pois não é uma característica universal do transtorno.

Observamos que, da descrição Kanner (1943,1956) até os manuais (DSM-IV e CID-10), as características do autismo infantil são semelhantes, contudo, como o próprio Kanner observou em seus estudos, existem diferenças individuais na intensidade e forma em que se manifestam (BOSA, 2002).

Não existem causas específicas para o autismo, que é interpretado de acordo com os diferentes campos de investigação. Portanto, não há, como nos aponta Bosa (2002), um consenso na concepção de autismo, estando esta diretamente relacionada com a concepção de cada profissional sobre a relação entre o desenvolvimento e a psicopatologia, “[...] na eterna discussão entre mente e corpo” (BOSA, 2002, p. 37)

As formas de “tratamento” ou intervenção no autismo infantil estão diretamente relacionadas com os campos de estudo. Na área médica, as pesquisas podem ocorrer a partir de uma base genética ou neurológica no estudo de causas orgânicas, e o tratamento é realizado, na maioria dos casos, com o uso de medicação. Na Psicologia, os estudos sobre o autismo infantil se concentram nas abordagens comportamentalista, cognitivista ou psicanalítica que apresentam diferentes olhares sobre a criança com autismo e seu desenvolvimento.

A abordagem comportamentalista é pautada no princípio da análise experimental do comportamento nos estudos da aprendizagem. As intervenções são realizadas a partir da configuração de certas condições ambientais com o objetivo de adequar e reduzir os comportamentos inadequados da criança com autismo, envolvendo o treinamento individual, sequenciado e progressivo de habilidades com a aplicação de esquemas de reforço. O Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) e o Applied Behavior Analysis (ABA), são métodos de intervenção que representam essa abordagem (MELLO, 2004; MONTE; SANTOS, 2004).

A visão cognitivista busca compreender o autismo infantil a partir de déficits cognitivos primários no processo perceptual. Os estudos de Frith (1997) e Baron-Cohen (2002) defendem que a criança com autismo não possui habilidade de compreender e imaginar os estados mentais de outras pessoas, ou seja, não tem uma “teoria da mente”, afetando seu comportamento social nos padrões de interação social e simbolização (LAMPREIA, 2004). As intervenções nesta abordagem têm por objetivo favorecer transformações no funcionamento cognitivo da criança com autismo.

Na abordagem psicanalítica, o autismo infantil é compreendido a partir da falta de algo que a criança não recebeu devido a falhas nas funções do Outro primordial. O papel do Outro na Psicanálise é o de inscrever a criança no sistema da linguagem, possibilitando a assunção de toda a sua condição humana (VASQUES, 2006). As intervenções psicanalíticas são feitas por meio de tratamentos terapêuticos (clínicos e educacionais) que visam à subjetivação, “[...] o simbólico está para ser construído, e o imaginário precisa vir fazer o seu trabalho de enodar o simbólico com o real” (KUPFER, 2007, p. 64).

Os estudos de Kupfer (2007) e os de Vasques (2006) trazem, a partir da abordagem psicanalítica, a escolarização como uma alternativa terapêutica. A escola é percebida “[...] como lugar subjetivante das crianças que, por algum motivo, encontraram um obstáculo no processo de subjetivação” (FREITAS, 2005 p. 122). A abordagem psicanalítica considera que:

[...] mais que um exercício de cidadania, ir à escola, para as crianças com psicose infantil e autismo poderá ter um valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito (VASQUES; BAPTISTA, 2003, p. 9).

Não desconsideramos as contribuições das abordagens descritas na reflexão e no estudo do desenvolvimento da criança com autismo. Contudo, as abordagens comportamentalista e cognitivista, ao centralizarem o déficit na criança em seu organismo, propõem métodos e técnicas de intervenção que podem se restringir ao treino de habilidades e ações não significadas, desconsiderando o ser cultural e limitando o desenvolvimento criativo e singular do sujeito. A abordagem psicanalítica contribui para a reflexão do processo de subjetivação da criança com autismo e destaca o papel do outro nesse processo, todavia é marcada pela dimensão terapêutica que visa ao “tratamento” da criança.

Concordamos com Bosa (2002, p. 37), quando diz que “[...] nenhum modelo teórico, sozinho, explica de forma abrangente e satisfatória a complexidade dessa síndrome – eis a razão pela qual a necessidade do trabalho em equipe e o respaldo da pesquisa”.

Bosa (2002) indica que também há estudos na área do desenvolvimento sociocognitivo compreendendo o desenvolvimento cognitivo da criança com autismo como um processo que não pode se separar do afetivo e do biológico, que estão inter-relacionados e inseridos em contextos específicos nos quais a cultura tem seu papel relevante.

Dessa forma, optamos por compreender o desenvolvimento da criança com autismo a partir da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 1983, 1998, 2007) por considerar que o sujeito se constitui e desenvolve nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas nos processos mediados, “[...] assimilando a cultura e sendo assimilado por ela” (GÓES, 2007, p. 111).

Concordamos com Anache e Mitjáns Martínez (2007, p. 44) quando nos indicam que, na perspectiva histórico-cultural:

[...] a deficiência é entendida como uma construção social e o sujeito é considerado na sua singularidade. Enfatizar o social no processo de construção da deficiência não significa negá-la, mas entendê-la como um fenômeno que precisa ser enfrentado por todos, já que as funções psicológicas superiores se constituem por intermédio das atividades humanas no contexto cultural.

## 2.1 AUTISMO INFANTIL E ESCOLARIZAÇÃO

Ao ser diagnosticada com autismo, a criança é rotulada com toda a representação que o conceito de autismo traz em si, portanto, como salienta Kupfer (2007, p. 36) “[...] a linguagem não tem apenas o poder de nomear algo, ela tem o poder de constituir esse algo, de criá-lo enquanto nomeia”. Sendo assim, as representações sociais do autismo trazem o estigma de uma criança estranha, que não se relaciona com os outros, não se comunica e apresenta comportamentos estereotipados.

A maioria das pessoas (e, de fato, dos médicos), se questionada sobre o autismo, faz uma imagem de uma criança profundamente incapacitada, com movimentos estereotipados, talvez batendo com a cabeça, com uma linguagem rudimentar, quase inacessível: uma criatura a quem o futuro não reserva muita coisa (SACKS, 1995, p. 255).

A escolarização da criança com autismo historicamente ficou sob a responsabilidade das instituições especializadas de educação especial. O atendimento à criança com autismo nessas instituições baseava-se no modelo clínico médico no qual o trabalho educativo estava centrado na deficiência do aluno, visando a corrigir ou amenizar déficits, cristalizando a imagem da criança com autismo ao seu diagnóstico e determinando uma incapacidade de aprender e se desenvolver (VASQUES, 2003).

Os serviços especializados para o atendimento de pessoas com alguma deficiência tiveram um crescimento significativo na década de 70, baseados no ideário de que “[...] as pessoas diferentes tinham o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas, em função de suas peculiaridades para assumir seus papéis na sociedade” (MENDES, 2002 p. 63).

A sociedade delimitou o lugar da criança com autismo a espaços clínicos com intervenções baseadas no modelo comportamental, que perdura no imaginário social até os dias atuais.

O movimento de inclusão, a partir da segunda metade da década de 80, favoreceu a instituição de políticas que garantissem o acesso universal à educação. A Constituição Federal de 1988 determina a educação como direito de todos com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Toma, conforme o art. 206, I, como princípio para o ensino, a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e garante, no art. 208, III, “[...] o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

As políticas de educação inclusiva se intensificaram e ganharam visibilidade a partir da proposta de “escola para todos” com a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que trata dos princípios, políticas e práticas em educação especial, com o objetivo de equalizar as oportunidades para as pessoas com necessidades educacionais especiais por deficiência.

A inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para

prover uma educação de qualidades a todas as crianças (MENDES, 2002, p. 64)

A política nacional de educação inclusiva ganha força e se consolida por meio da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em seu Capítulo V, trata da educação especial e a define no art. 58 como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e determina, no art. 2, a matrícula de todos os alunos nos sistemas de ensino, e às escolas cabe a organização “[...] para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação uma educação de qualidade para todos”.

O acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais à escola regular passa a ser garantido por meio de leis e documentos no âmbito nacional, estadual e municipal. Contudo, somente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e de outros documentos legais, como o Decreto nº 6.571 de 2008 e a Resolução nº 4, de 2009, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento têm garantida a sua escolarização. Nos documentos anteriores, esses alunos eram considerados portadores de condutas típicas (VASQUES, 2011).

Para Vasques (2011, p. 8), esses marcos legais representam “[...] um ‘nascimento simbólico’ para estas crianças e adolescentes no campo da legislação educacional” . A autora indica que o aumento da matrícula dessas crianças na escola favoreceu a discussão a respeito de quem são essas crianças ou adolescentes, como aprendem, quais as práticas adotadas nos cursos de formação inicial e continuada de professores, questionamentos que “[...] nascem da insatisfação, da instabilidade, do encontro e desassossego frente às tais crianças com autismo ou psicose infantil” (VASQUES, 2011, p. 9).

Nesse movimento, a escola regular precisa se pautar num trabalho que visa a desenvolver a criança, e não o deficiente, rompendo, assim, com os modelos classificatórios que predeterminam as possibilidades de desenvolvimento da criança a partir de suas supostas limitações. “As possibilidades não se encontram definidas,



estabelecidas, escritas, mas produzem-se *a posteriori*, em um tempo retroativo que é próprio da linguagem” (VASQUES, 2009, p. 23).

A inclusão escolar possibilita à criança com autismo o encontro com outras crianças, cada uma em sua singularidade, o que muitas vezes não acontece em outros espaços pelos quais circula, que frequentemente priorizam um atendimento individual. O espaço escolar possibilita a vivência e experiências infantis a partir da relação com outras crianças. A escola é o lugar da criança, como ressalta Kupfer (2007, p. 36),

A criança moderna é uma criança indissolavelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade[...]. A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente a escolarização obrigatória.

No desenvolvimento da criança com autismo, sabemos que existem múltiplos profissionais que realizam um trabalho com essa criança. Cada profissional, como o fonoaudiólogo, terapeuta, psicólogo, professor, médicos e outros, tem o seu espaço de atuação, contudo é preciso tentar estabelecer um diálogo entre os profissionais sem que um conhecimento se sobreponha sobre o outro.

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, numa sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

## 2.2 ALGUNS CAMINHOS NA REFLEXÃO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO

Diante do interesse em pesquisar a inclusão de crianças com autismo no contexto da educação infantil, buscamos, nas produções acadêmico-científicas, as contribuições de estudos que nos últimos anos apontassem caminhos para a escolarização dessas crianças. Observamos duas bases teóricas nesses estudos: a

psicanálise (VASQUES, 2003, 2008) e a perspectiva histórico-cultural (MARTINS, 2009; GOMIDE, 2009; FREITAS, 2001; CRUZ, 2009), que compreendem a constituição da criança com autismo como um processo de significação das/nas relações que são possibilitadas com o meio social e cultural.

Com um olhar ampliado sobre as produções acadêmicas acerca do autismo e psicoses infantis, Vasques (2008) realizou um estudo no qual analisa as produções acadêmico-científicas (teses e dissertações) produzidas nos Programas Brasileiros de Pós-Graduação, entre 1978 e 2006, que evidenciassem *o lugar conferido à escola e à escolarização* para esses sujeitos.

A autora analisou 43 pesquisas produzidas pelos Programas Brasileiros de Pós-Graduação em Educação, sendo possível perceber a complexidade da temática, com múltiplas interpretações, numa pluralidade de perspectivas. Apesar da multiplicidade, o diagnóstico é frequentemente tomado nas pesquisas vinculado à noção de anormalidade e desvio. Os diagnósticos descrevem a natureza, a essência de ser autista reduzido aos sintomas e comportamentos, considerados impeditivos ou dificultadores do processo de escolarização, determinando um caminho traçado e naturalizado de acordo com a gravidade, definido pelas características internas e externas do sujeito, objetivando o controle/correção do comportamento. O aluno é reduzido ao seu comportamento, o que dificulta o encontro entre os sujeitos e a possibilidade de se ressignificar o processo educacional.

A autora citou a escolarização de crianças e adolescentes com psicose e autismo infantil como um campo ainda em construção. Não há certezas. As respostas são provisórias nesse caminho, contudo é preciso superar a concepção da escola como lugar social de transmissão de conhecimentos de caráter instrumental e adaptativo. As pesquisas pautadas na perspectiva da educação inclusiva indicam “[...] a necessidade da construção de espaços colaborativos; refletir sobre o ensinar/aprender desses sujeitos e sobre os saberes/fazeres implicados nesse complexo e multideterminado processo” (VASQUES, 2008, p. 9).

Ao nos indicar a escolarização de crianças com autismo como um campo de pesquisa em construção, Vasques (2008) nos instiga a colaborar e refletir sobre esse campo, na construção de um outro olhar sobre os sujeitos com psicose e

autismo infantil, desatado dos diagnósticos que amarram o trabalho escolar, assumindo como base as possibilidades subjetivas e educacionais dessas crianças.

A compreensão da escola como espaço de ser criança, como lugar social da criança, foi foco anterior de estudos para Vasques (2003). Considerou o valor constitutivo do educador e da instituição escolar para os sujeitos com autismo e com psicose infantil a partir da aposta no sujeito e na educação como *agente humanizador*. Demarcou a importância da vivência escolar como um fator diferencial no desenvolvimento global dos sujeitos, sendo a escola o lugar do aluno, espaço destinado ao infantil, no qual não se aprendem somente conhecimentos específicos, mas também conhecimentos que circulam nos atos educativos desse espaço, que são constituintes do humano, relacionados com a história e a cultura, de modo a estabelecer vínculos de pertencimento entre os sujeitos.

Vasques utilizou, como referencial teórico, a psicanálise da escola francesa, a qual compreende que o eixo do processo constituinte do sujeito se situa no campo da linguagem e do significante. O “outro” é fundamental no processo de subjetivação e inserção da criança no mundo da linguagem. Contudo, o encontro com crianças com psicose e autismo infantil causa uma estranheza e desconforto por parte dos professores, da escola e dos demais alunos, o que pode provocar nos profissionais uma paralisação, causando uma recusa, ou o investimento na mudança, apostando na educabilidade desses alunos e na função estruturante da educação e do educador, possibilitando a essas crianças trilhar um outro caminho.

Vasques destacou que não há uma concordância em relação aos tratamentos dispensados a esses sujeitos e, dependendo da abordagem, os objetivos podem ser o comportamento, a subjetivação ou a estabilização do quadro sintomático da psicose e do autismo infantil. Relatou a importância da interlocução entre as áreas da saúde e educação, para o tratamento e escolarização, ou seja, o atendimento clínico e o educacional integrados no propósito de desenvolver esses sujeitos que frequentam espaços múltiplos e inacabados, devido às limitações que são dadas *a priori* em função da psicopatologia.

Problematizou no sentido de aclarar as possibilidades de escolarização das crianças com psicose e autismo infantil, sem desconsiderar ou minimizar as dificuldades e

desafios no atendimento e escolarização dessas crianças. Vasques ressaltou, em todo o trabalho, a aposta na educabilidade dos sujeitos como condição para construção de possibilidades de enfrentar os desafios e construir processos educativos, contribuindo, assim, “[...] para a construção de um novo olhar acerca desses sujeitos, trincando, rompendo e interrogando conceitos marcados pela ineducabilidade e pela impossibilidade” (VASQUES, 2003, p. 144).

Vasques (2003), ao indicar a escolarização, vivências escolares como fundamentais para o desenvolvimento global de crianças com autismo e com psicose infantil, levou-nos a indagar que experiências e vivências os ambientes escolares, especiais ou regulares, têm proporcionado a essas crianças.

A psicanálise foi o referencial utilizado por Vasques para analisar o processo de subjetivação e inserção no mundo da linguagem na constituição de crianças com autismo e psicose infantil, enfatizando o papel do outro na (im)possibilidade educacional dessas crianças.

Recentemente, é possível entender o papel do outro na inserção e significação do meio social e cultural para crianças com autismo a partir da perspectiva histórico-cultural. Essa perspectiva tenta investir em encontros/relações que potencializem o sujeito, num processo de significação da sua presença no mundo pelo/com o outro, observando as pistas dos sentidos atribuídos ao mundo, nos modos de ser, estar e fazer parte do meio.

O estudo Martins (2009) tomou a perspectiva histórico-cultural como um aporte teórico para pensar novas apropriações e compreensões sobre o autismo. Utilizou o pensamento de Vigotski, segundo o qual a natureza do desenvolvimento humano é cultural, portanto o desenvolvimento só pode ser compreendido situando o indivíduo no meio social, nas relações estabelecidas/mediadas pelos outros, uma vez que este se encontra imerso no mundo social desde sempre. Sem negar os comprometimentos relacionados com a interação com o outro e a linguagem, considerou que a tese sobre o papel do outro, na constituição do sujeito no processo de mediação das relações sociais, torna-se um desafio, quando a base de formação é o encontro com o outro, para se compreender o autismo, visto que uma das características apontadas no autismo é justamente o evitar/ ignorar o outro.

Apontou que o papel constitutivo das relações permanece. A formação dos sujeitos com autismo é afetada por esse outro, então é preciso ressignificar os modos como os outros percebem esses sujeitos, inicialmente desvinculando as interações dos diagnósticos. Destacou a importância de proporcionar experiências significativas, que desencadeiem processos compensatórios, sem fixar limites, apostar no sujeito, como possibilidade de mudanças significativas nas condições de participação da vida social e no desenvolvimento geral, buscando linhas de interpretações que permitam ações sociais e, principalmente, educacionais encaminhadas para transformações possíveis.

A autora analisou a situação de brincadeira, considerando o papel do brincar no desenvolvimento infantil como atividade principal. Ao agir com o brinquedo de forma lúdica, a criança envolve-se num mundo ilusório no qual ressignifica a realidade social, de modo a encenar, dramatizar situações vividas, criando novas combinações por meio da imaginação e atribuindo todo um significado real a essa vivência. A brincadeira, como atividade cultural, é apreendida com o outro em contextos nos quais lhe é atribuído esse sentido.

Em seu estudo, Martins (2009) constatou que há um baixo investimento nas interações em situações de brincadeira, devido à falta de retorno da criança no processo interativo, que é tomada como característica do sujeito com autismo, guiando, assim, os modos de interação do outro, que muitas vezes compreende o brincar desses sujeitos como “bizarro” e se ausenta do processo de significação do brincar para essas crianças. Buscou acenar outras possibilidades de interação com esses sujeitos e destacou a importância de, no trabalho com crianças com autismo, observar as minúcias e indícios de outros comportamentos, proporcionando interações ampliadas pela significação desse outro, provocando um movimento contrário ao que se encontra cristalizado, tentando interagir com esses sujeitos na busca de dar significado às suas vivências e à sua inserção na cultura.

O trabalho de campo foi realizado em sessões de brincadeiras. Contou com a participação de três crianças com autismo entre 6 e 12 anos, atendidas em uma instituição especializada, e a atuação da pesquisadora, dirigida para o envolvimento das crianças e a significação das ações, com objetivo de analisar os modos como as crianças com autismo se orientam com relação à pessoa e a objetos em situação de

brincadeira. Os dados foram analisados com base na abordagem microgenética, o que possibilitou observar, nos pequenos acontecimentos, a elaboração de características culturais no uso dos objetos e manifestações de disposição ao contato com o outro.

De acordo com Martins, é preciso possibilitar novos encontros com o outro, uma aproximação que volte a atenção para as possibilidades, rompendo com o isolamento gerado pela característica do transtorno. É importante questionar não somente como o sujeito com autismo se relaciona com o outro, mas como o outro se relaciona com esse sujeito.

Martins (2009) nos acena que o desafio para a perspectiva histórico-cultural na compreensão do autismo está no encontro com outro, uma vez que a base do seu comprometimento está na dificuldade de interação social, sendo um fator relevante a mudança de percepção do outro em relação ao autista, rompendo com os estereótipos que caracterizam as experiências das crianças com autismo como de quem vive em um mundo particular, que não se relaciona com o “nosso mundo”.

Romper com essa percepção pressupõe o encontro com a criança com autismo, um encontro que causa estranheza e é imprevisível, que nos afasta desse sujeito buscando certa previsibilidade no seu estereótipo. Contudo, nesse encontro, é possível estabelecer uma nova relação de mediação na significação e apropriação dos meios culturais, proporcionando às crianças com autismo a possibilidade de fazer parte dos espaços e experiências infantis.

A potência dos encontros e suas significações podem ser observadas no estudo de Gomide (2009), que analisou a mediação pedagógica e suas relações com o processo de constituição de subjetividades em crianças com necessidades educacionais especiais (NEEs) no contexto da educação infantil. Destacou o papel da mediação, configurada numa rede de inter-relações sociais, na constituição dos sujeitos e nas apropriações dos elementos culturais. Apropriações internalizadas por meio das diversas mediações que acontecem no cotidiano escolar, que criam modos de ser e estar na escola e sinalizam o curso do desenvolvimento social e histórico no qual os alunos com NEEs estão inseridos.

A autora enfocou a constituição da subjetividade de crianças e apontou que a imagem que os alunos com NEEs constroem de si é formada a partir das experiências significativas acumuladas nos processos interativos nos espaços pelos quais eles circulam, permeadas pela desvalorização social e pela baixa expectativa das pessoas que os cercam e significam. Relatou que o meio social e o escolar estão organizados para atuar com sujeitos sem comprometimentos, o que acarreta uma limitação no desenvolvimento da criança com deficiência. Destaca, ainda, que essa organização não é inalterável; é possível outro movimento. Tomou a compensação para pensar processos criativos, que visem ao desenvolvimento da criança com NEEs, tendo como foco suas potencialidades e não a deficiência.

Gomide enfatizou a necessidade de se refletir sobre as práticas que circulam no espaço escolar. A investigação foi realizada por meio de uma pesquisa-ação-colaborativa, um fazer com o outro, na tentativa de provocar um movimento de mudanças nos profissionais da escola em relação as (pré)concepções e modos de mediar o processo de aprendizagem dos alunos com NEEs.

O espaço de investigação foi um centro de educação infantil e os sujeitos duas crianças com NEEs, (uma com síndrome de Down, outra com características de autismo), seus professores e colegas. Ao adentrar o espaço escolar, a autora observou as professoras angustiadas por não saberem o que fazer com seus alunos com NEEs. Contudo, estavam conscientes de que algo deveria ser feito, os alunos precisavam se desenvolver, mas como? As professoras não se consideravam preparadas para trabalhar com essas crianças, não tiveram formação e desconheciam as especificidades dos seus alunos.

Segundo as professoras, o aluno com características de autismo desestruturava a escola, não parava quieto, tinha reações agressivas, incluindo autoagressões, não interagia com o grupo e professora e recusava as intervenções. Esse aluno tornou-se o foco de atenção, pois era uma criança que circulava pelos espaços da escola de modo a se fazer presente, enquanto a aluna com síndrome de Down, num movimento contrário, era invisibilizada, não falava com a professora nem com os colegas, ficava quieta no seu canto, o que angustiava a professora, porém não causava maiores transtornos para a escola. Essa invisibilidade da aluna com

síndrome de Down era reforçada nas ações cotidianas da professora, ações “inconscientes” extremamente significativas.

No movimento da pesquisa, Gomide (2009) se envolveu com as práticas dos professores num processo colaborativo e reflexivo. Lançou olhares para as possibilidades dos fazeres pedagógicos que, aos poucos, foram se transformando em mediações intencionais, mais significativas para os alunos com NEEs.

Os resultados desse movimento indicaram que novos modos de ser e estar na escola se configuraram, constituídos em subjetividades potencializadoras, tanto dos alunos, quanto dos professores, num processo de constituição com/no outro. O desenvolvimento dos alunos com NEEs provocou mudanças nas intervenções dos professores e nas interações com as demais crianças, o que possibilitava novas apropriações dos elementos culturais pelos alunos com NEEs, construindo o lugar de aluno que, em sua singularidade, aprende, brinca, cumpre regras e participa do espaço escolar. As apropriações feitas por essas crianças possibilitaram um outro olhar a respeito desses alunos com NEEs, uma aposta nas possibilidades de desenvolvimento, provocando novos modos de ser e estar no mundo para essas crianças, percebidos nos contextos escolares e familiares.

O estudo de Gomide (2009) nos evidencia a importância das mediações pedagógicas como um processo de mediação intencional, que não está desvinculado das mediações sociais mais amplas na constituição subjetiva e no desenvolvimento de crianças NEEs. Mediações que signifiquem as ações desses alunos no espaço escolar, num movimento que potencialize suas interações com o meio sociocultural no qual estão inseridos e que possibilitem avanço em seu desenvolvimento.

Compreendemos a relevância da intencionalidade na mediação pedagógica, visando ao desenvolvimento da criança com autismo junto ao investimento constante do outro na significação das atividades da criança, num processo interativo, no qual os desdobramentos da intervenção do outro podem não ser imediatos, mas disparam possibilidades futuras.



O estudo de Freitas (2001) contribui para essa reflexão, pois problematizou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sem desconsiderar as importantes contribuições para a educação, de modo a romper com a ideia de uma certa linearidade que perpassa as concepções de professores acerca desse conceito, bem como de que a mediação do outro ocorreria sempre harmonicamente, e o resultado dessa ação levaria o sujeito a desenvolver imediatamente as funções psicológicas do nível real ao desenvolvimento potencial.

O objetivo do estudo foi verificar como as intervenções do adulto podem ou não provocar o desenvolvimento em um sujeito que apresenta singularidades no seu processo de desenvolvimento, refletindo assim “[...] sobre o ‘desenvolvimento futuro’ que subjaz o conceito de ZDP” (FREITAS, 2001, p. 65). Para tal, a autora realizou o estudo de um caso singular, na busca de pistas e indícios para a formulação de hipóteses, analisadas a partir da abordagem microgenética. O sujeito do estudo foi um menino de 11 anos que apresentava singularidades no seu desenvolvimento em relação aos aspectos linguístico-cognitivos. O trabalho foi desenvolvido durante as sessões de fonoaudiologia.

A análise dos episódios mostrou que, na inter-relação, surgiram momentos de tensão e conflitos, ou seja, a ajuda do outro não ocorre sempre de maneira tranquila. Outro ponto foi que, algumas vezes, as intervenções resultam em êxito na realização da tarefa, outras vezes não naquele momento imediato. Sendo assim, Freitas (2001) apontou para a necessidade de, nos casos com desenvolvimento atípicos, um maior investimento do adulto na administração das frustrações e resistências do sujeito.

As reflexões de Freitas (2001) possibilitaram afirmar que o desenvolvimento não se consolida necessariamente no momento da realização da tarefa mediada, mas constitui-se em processo fomentado nas relações partilhadas. Não há como prever avanços num futuro próximo, pensando-se na ZDP em sua definição, principalmente em relação a sujeitos com dificuldades de linguagem e cognição.

O estudo da autora, ao problematizar o conceito de ZDP, que tem sido amplamente difundido na educação, refletiu sobre a necessidade de se repensar a ideia de “proximal” ou “futuro próximo” como não correspondente a um tempo previsível e

semelhante para os diferentes sujeitos. Os dados apontam que não é possível prever o futuro do desenvolvimento, contudo eles dão pistas e indícios de pequenas mudanças; portanto, diante de uma perspectiva histórico-cultural, não cabe uma intervenção determinista, privilegiando a previsão e o controle das condutas.

Freitas (2001) acenou para novas leituras da noção de ZDP, no sentido de compreender o desenvolvimento como processo complexo, não linear e não progressivo, sendo o presente a possibilidade de lançar olhares prospectivos, em relações que elegem “[...] formas de atuação ou condições sociais promissoras em termos de uma certa direção de mudança, marcadas por interesses” (p.130).

Ao pesarmos o papel do outro na constituição e desenvolvimento das crianças com autismo, precisamos cogitar os múltiplos outros que se relacionam com essas crianças, em uma diversidade de relações nem sempre potencializadoras do desenvolvimento, uma vez que o outro pode ser indiferente, omissos e opostos. Contudo, ressaltamos o papel do professor como um outro, que não deve ser indiferente e omissos; deve ser um outro que signifique o mundo, invista e aposte no desenvolvimento dessas crianças.

Temos clareza de que, neste encontro com a criança com autismo na escola regular, as relações são de tensões e conflitos, mas se voltam para pensar quem são essas crianças e o que podemos fazer para possibilitar o seu desenvolvimento.

Consideramos a prática educativa escolar como também uma prática social marcada por contradições, ideologias que refletem o contexto social mais amplo, por isso as tensões e conflitos em torno das possibilidades educacionais das crianças com autismo.

As contribuições do estudo de Cruz (2009) se apresentam na análise da experiência escolar de dois adolescentes com autismo, em uma escola regular que, frequentavam, uma vez na semana, o atendimento em uma instituição especializada. A partir da perspectiva histórico-cultural, a autora investigou as relações vivenciadas por esses adolescentes, seus professores e demais alunos.

Relatou que, historicamente, a sociedade determina os normais/anormais, delimitando posições que controlam as experiências, relações e espaços/lugares

ocupados pelos indivíduos, excluindo da escola regular quem se desvia do percurso esperado, atribuindo ao sujeito e sua deficiência as causas de suas limitações.

Dessa forma, a escola e a sociedade, ao enxergarem o sujeito deficiente somente em suas limitações e incapacidades, parecem não estar preparadas para a aceitação das diferenças, desconsiderando o potencial de desenvolvimento do sujeito. Sendo assim, o estigma é que determina os modos de interação e investimento do outro em relação ao deficiente, o que, com referência ao autismo, se agrava devido ao rótulo de caracterização “bizarra” na qual sua deficiência e sintomas são classificados.

Com base na perspectiva histórico-cultural, a autora compreende o desenvolvimento humano como um processo constante, que envolve o sujeito, a mediação e o mundo social/cultural. O sujeito se constitui na vida social, no convívio social, no contato com os mediadores que transformam o outro e são transformados por ele em uma relação dialética. Sendo assim, as experiências sociais vividas pelas pessoas com autismo são caracterizadas pelo baixo nível de interação e investimento com/do outro por conta de seus comprometimentos. Isso é reflexo da pouca compreensão da sociedade em relação às pessoas com autismo. No campo científico, o conhecimento ainda é escasso, com dissonâncias entre as posições assumidas para a explicação do autismo, as propostas de intervenção e, conseqüentemente, de escolarização. O desafio para a escolarização seria propiciar condições de desenvolvimento que tornem o indivíduo participante da realidade, com um maior investimento na significação no que tange à apropriação dos elementos culturais.

No estudo de caso, Cruz (2009) observou a sala de aula com o objetivo de analisar as relações estabelecidas entre os adolescentes com autismo, seus professores e colegas. Os dados das observações apontaram que tanto os adolescentes com autismo quanto os professores “[...] vivenciam uma situação complexa, certamente dolorosa para todos” (p.118). Sugerem também que a presença desses alunos causa uma desorganização no trabalho dos professores, alunos e outros profissionais da escola. Cruz percebeu que toda essa situação ocorre pelo desconhecimento das necessidades das pessoas com autismo, pela perplexidade que seu comportamento causa. Apontou que as práticas são permeadas por mediações pedagógicas de baixa qualidade/investimento, caracterizadas por

atividades simplificadas e descontextualizadas, atravessadas pelas incertezas, medos e estigmas diante do desafio do que e como ensinar aos alunos com autismo.

A autora sinalizou que a inclusão do sujeito com autismo no ensino regular ainda não dá conta de atender às especificidades desse sujeito, contudo o atendimento na instituição especializada restringe o seu convívio social, limitando suas possibilidades de aprendizagens diversas. Anuncia que talvez a solução, neste momento, fosse a parceria entre as duas instituições (regular e especializada), fazendo uma aposta no sujeito, em uma proposta conjunta de atuação, provocando um processo de mudança na “[...] forma com que estamos, historicamente, acostumados a enxergar a realidade e atuar” (CRUZ, 2009, p. 130).

A necessidade de construir novos olhares é apontada nos referidos trabalhos de modo a potencializar os encontros com os sujeitos com autismo, rompendo com os estigmas e cristalizações de estereótipos que nos afastam desse sujeito, na crença de que eles vivem em outro mundo particular que não dialoga com ou não faz parte do “nosso”. As pesquisas, sem desconsiderar o comprometimento das pessoas com autismo, sugerem que as possibilidades do sujeito dependem diretamente da aposta dos outros, no sentido de ressignificar os modos como se relacionam com essas pessoas.

A partir das reflexões feitas nos estudos descritos, ressaltamos a importância do papel do outro na mediação, significação e apropriação da cultura. Tomamos a perspectiva histórico-cultural como referencial teórico de modo a refletir sobre os modos de interação produzidos na constituição da criança com autismo.

Destacaremos, em nosso trabalho, a mediação pedagógica e a linguagem como processos de significação e constituição da criança com autismo. Tomamos a linguagem do outro em sua função reguladora, buscando compreender como as intervenções e interações do professor produzem sentidos que orientam e regulam as ações da criança com autismo, favorecendo o desenvolvimento da consciência de si e a autorregulação.

### **3 AUTISMO, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Segundo Leboyer (1995), o processo de desenvolvimento da criança com autismo é marcado pela relação interpessoal nos cinco primeiros anos com pouca ou nenhuma reação e interesse pelos outros; pela ausência de linguagem ou por uma linguagem sem valor comunicativo; e pelo comportamento fixado, estereotipado e repetitivo que reflete a busca de regularidade. O diagnóstico de autismo, na maioria das vezes, encaminha a criança para espaços educativos em que ela entra em contato com outras crianças com o mesmo perfil. Exposta a essa situação, a criança com autismo “[...] não tem referências sociais que a auxiliem a superar suas dificuldades, as quais costumam ser relatadas nos critérios diagnósticos, pois seus colegas manifestam as mesmas características que ela própria apresenta” (ORRÚ, 2009, p. 53).

Nesse processo de reabilitação e adequação social, as práticas educativas para as crianças com autismo se baseiam em grande parte em métodos que se restringem a modificações comportamentais a partir de treinos e repetições, os quais não privilegiam, como indica Orrú (2009, p. 60) “[...] as relações sociais genuínas e próprias do ser humano, das quais procedem o desenvolvimento da atividade consciente do homem, a internalização de conhecimentos, a generalização, o desenvolvimento do sentido e do significado”.

Assim, buscamos as contribuições da perspectiva histórico-cultural para compreender o desenvolvimento da criança com autismo como um processo contínuo e não linear, numa relação dialética entre o biológico e o cultural que constitui histórica e socialmente cada ser singular. Para tal compreensão, o presente capítulo está dividido em três eixos que se inter-relacionam.

No primeiro, abordamos o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural, a partir dos estudos de Vigotski (1983, 1998, 2007). Destacamos os processos mediados enfatizando o papel do outro e da linguagem na inserção e desenvolvimento cultural da criança.

No segundo, focalizamos o desenvolvimento da criança com autismo com base nas contribuições dessa perspectiva teórica, tendo como referência os estudos de Vigotski (1997) sobre defectologia.

No terceiro eixo, refletimos sobre a linguagem, a criança com autismo e a mediação pedagógica. Tomamos a mediação pedagógica como processo no qual o outro na/pela linguagem insere a criança com autismo na cultura escolar, constituindo as formas como essa criança se percebe e participa desse espaço.

### 3.1 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A perspectiva histórico-cultural concebe o homem como um ser social. Pautada no materialismo histórico e dialético, compreende que as modificações e interferências do homem na natureza, na busca de suprir suas necessidades, provocaram transformações em sua própria natureza, tornando-o um ser social.

No contato com o meio natural, a atividade do homem foi se transformando, ao longo da história da humanidade, o que era natural passou a ser cultural, com a criação de instrumentos e sistemas simbólicos utilizados para mediar seu contato com a natureza e com os outros homens. O homem transforma-se de ser biológico/natural, no qual as aptidões para a sobrevivência eram apenas orgânicas, instintivas e hereditárias, para ser sociocultural, em que o organismo, para se desenvolver, depende de processos que não são apenas hereditários e biológicos, mas da apropriação das experiências e conhecimentos acumulados pelo homem ao longo da história, que são passados de uma geração a outra pelos próprios homens em relação uns com os outros.

O desenvolvimento humano torna-se uma síntese que envolve: a evolução da espécie humana; a forma como cada ser, cada organismo se desenvolve como parte dessa espécie; a história cultural e o meio social onde o indivíduo está inserido; e o modo singular como cada indivíduo se desenvolve no meio, o que o torna único. Portanto, o desenvolvimento do homem só pode ser compreendido na inter-relação com o desenvolvimento cultural.

O desenvolvimento cultural, de acordo com Vigotski (1983, 1998, 2000, 2007), é a base para as transformações no organismo, fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O ser humano se desenvolve na medida em que internaliza a cultura e dela se apropria, utilizando signos e instrumentos disponíveis e atuando no meio em que está inserido.

Para Vigotski (1983), o desenvolvimento infantil não acontece de maneira linear, gradual e cumulativa, mas num processo dialético no qual fatores internos e externos se entrelaçam e impulsionam as transformações nas funções psíquicas elementares e superiores<sup>4</sup> a partir de saltos e revoluções qualitativas, com evoluções e involuções na adaptação ativa ao meio que resulta do choque real entre o organismo e o meio social.

Dessa maneira, o desenvolvimento infantil se dá em dois planos, na dimensão biológica (natural) e na dimensão cultural (social), que são interdependentes na constituição única do ser humano. A criança, ao nascer, é despojada dos meios simbólicos. Suas ações e reações são orgânicas e sem sentido. O bebê é introduzido no meio cultural na medida em que essas ações espontâneas começam a ser significadas pelo outro, que responde às ações, atribuindo sentidos produzidos no meio cultural. De acordo com Pino (2005, p. 59), “[...] a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação”.

Inserida de modo progressivo no universo cultural dos homens, no contato constante com a realidade material, a criança excederá as fronteiras do sensorial chegando à representação simbólica. A atividade simbólica da criança não é uma descoberta espontânea, nem intelectual, como indica Pino (2005, p.159):

Sua origem deve ser procurada no campo social, campo das relações sociais em que os sistemas sígnicos inventados pelos homens nos revelam a verdadeira significação que as coisas têm para eles e que, portanto, terão para a criança: pois é com os homens e por intermédio deles que ela descobrirá a significação e o valor das coisas que fazem parte do mundo criado por eles.

---

<sup>4</sup> As funções elementares ou primitivas, de acordo com Vigotski (1983), é o todo psicológico natural determinado pelas peculiaridades biológicas, como uma reação orgânica. As funções superiores são as que surgem com o desenvolvimento cultural e possibilitam uma forma de conduta mais complexa, dependendo do meio social.

O desenvolvimento infantil é um processo de apropriação da cultura pela significação que o outro mediador faz das ações da criança, transformando-as em atos significativos. A criança constitui-se como ser social com e pelo outro, por meio da mediação que a insere no meio cultural.

O processo de constituição cultural na criança, como nos aponta Pino (2005, p. 158), é mais do que sua inserção na cultura, é a “[...] inserção da cultura nela para torná-la um *ser cultural*”.

De acordo com Vigotski (1983), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança envolve inevitavelmente o plano intersubjetivo, porque todas essas funções são sociais. Segundo a lei genética geral do desenvolvimento cultural,

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica<sup>5</sup> (VIGOTSKI, 1983, p. 150, tradução nossa).

Antes de se constituir função psicológica superior, de se tornar um processo interno, a função foi uma relação real entre sujeitos, um processo externo, social, internalizado, que constitui o modo como a criança se relaciona com ela mesma a partir de como os outros se relacionam com ela.

Nesse sentido, Vigotski (2000) afirma que todo desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros e para si. A criança toma para si a significação dada pelo outro em suas manifestações em si. Tudo que é interno nas funções superiores, o que é para si, foi antes para os outros e exemplifica com o gesto de apontar, que inicialmente é um movimento de agarrar malsucedido direcionado a um objeto (em si), a mãe interpreta a ação da criança como um gesto indicativo (para o outro), depois a criança passa a utilizar o gesto para indicar (para si). “Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relação reais das pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 26)

---

<sup>5</sup> “Toda función em el desarrollo cultural del niño aparece em escena dos veces, em dos planos; primero em el plano social y después em el psicológico, al principio entre los hombres como categoria intersíquica y luego em el interior del niño como categoria intrapsíquica.”



Dessa forma, o desenvolvimento das funções psicológicas na infância, como o falar, o pensar, a memória, as emoções, a imaginação, a percepção e a consciência, se constitui na dimensão cultural. Isso não quer dizer que a dimensão biológica seja anulada ou desconsiderada no desenvolvimento dessas funções, mas nos permite pensar que essas dimensões estão em uma constante relação dialética, na qual a síntese é a constituição e o desenvolvimento do sujeito social.

A dialética entre a dimensão biológica e a dimensão cultural acontece no meio social, nas relações sociais concretizadas na relação eu-outro. O corpo biológico vai se constituindo como um corpo social nos processos mediados de significação na constituição do “eu” a partir do outro. Conforme afirmação de Vigotski (1983, p. 149), “[...] passamos a ser nós mesmos através dos outros”.<sup>6</sup>

Entendemos, a partir da perspectiva histórico-cultural, que as relações sociais e as mediações que nelas perpassam são marcadas pelas condições concretas de vida criadas pelo próprio homem que determinam a vida dos sujeitos. Portanto, no processo de desenvolvimento infantil, é preciso considerar o sistema complexo de posições e papéis estabelecidos nas relações sociais. A posição social do sujeito remete a um lugar marcado no qual há uma expectativa de ações/conduas a ele associadas.

Consideramos, assim, que os processos de mediação e inserção da criança no mundo e na cultura são atravessados pelas expectativas do outro em relação à posição e ao lugar social ocupado pela criança e na projeção de posições e lugares futuros. No desenvolvimento infantil e humano,

[...] as *funções* psicológicas constituem a projeção na esfera privada (plano da pessoa ou da subjetividade) do *drama* das relações sociais em que cada um está inserido. Ou, em outros termos, as funções psicológicas são *função* da significação que as múltiplas relações sociais têm para cada um dos envolvidos nelas, com todas as contradições e conflitos que elas envolvem em determinadas condições sociais (PINO, 2000a, p. 72, grifos do autor).

Diante disso, é importante problematizar a maneira como a criança tem sido vista em nossa sociedade, e a repercussão que essa visão tem na percepção da criança com autismo.

---

<sup>6</sup> “[...] pasamos a ser nosotros mismos a través de otros.”

Atualmente, as crianças têm ocupado, em nossa sociedade, um lugar de transição entre o que elas são e o que virão a ser no sistema produtivo; são percebidas como “[...] sujeitos de transição para a vida adulta, [desconsiderando o que são de fato] [...] sujeitos históricos e ativos com relação à vida social” (GUSMÃO, 2006, p. 364). Nesse lugar de transição, as formas como os múltiplos outros se relacionam com a criança constituem os diferentes modos de ser criança, demarcando papéis, posições e lugares diversos. Para Sarmiento (2005, p. 365),

[...] a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribui um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos

A sociologia da infância concebe a infância como múltipla, pois, numa mesma sociedade, existem infâncias diversas. O modo como essas infâncias são produzidas está diretamente ligado às relações sociais estabelecidas, nas interações com o(s) outro(s) que constituem a criança, impulsionam seu desenvolvimento e suas funções psicológicas. Percebemos que, quando se trata da criança com algum tipo de “deficiência”, há uma predominância da imagem do deficiente em relação ao ser criança (PLAISANCE, 2005).

Nessas condições concretas de vida, a posição social e o lugar da criança com autismo são muitas vezes atravessados pela impossibilidade de participar de atividades tipicamente infantis, devido às suas características e principalmente ao comportamento estereotipado.

Os comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem fazem com que o processo de mediação e significação pelo outro seja marcado pelo encontro com uma criança que parece “um enigma a ser desvendado”<sup>7</sup>, causando “estranheza e desconforto”.<sup>8</sup> A circulação social da criança com autismo fica muitas vezes limitada aos espaços terapêuticos que visam à reestruturação do comportamento, pois suas diferenças são consideradas como impeditivas do brincar com outras crianças, compartilhar espaços com diferentes crianças e até mesmo ir à escola.

---

<sup>7</sup> Termo utilizado por Coutinho e Aversa (2005).

<sup>8</sup> Termo utilizado por Vasques e Baptista (2006).

O autismo, compreendido a partir da falta, de impossibilidades e limitações, demarca os lugares e papéis ocupados por essas crianças como os de quem precisa primeiro ser educado em seu “defeito”, para depois participar das práticas culturais, o que pode privá-las de um desenvolvimento cultural mais amplo, negando-lhes até mesmo a possibilidade de viver sua infância numa perspectiva mais ampla. Concordamos com Vigotski (1997), quando indica que não é a deficiência que traça o destino da criança, mas a maneira como ela é significada culturalmente.

Dessa forma, a perspectiva histórico-cultural nos permite olhar para a criança com autismo, para seu desenvolvimento a partir do que lhe é possibilitado no meio social, nos modos como a interação e a mediação do outro podem favorecer sua participação nas práticas culturais. Diante desse olhar, abordaremos a seguir o papel do outro no desenvolvimento infantil.

### **3.1.1 Os processos de mediação: o papel do outro e da linguagem no desenvolvimento infantil**

O desenvolvimento humano é caracterizado pela atividade mediada. A inserção da/na cultura é um processo de dupla mediação (dos signos e do outro), que impulsiona o desenvolvimento infantil.

O conceito de mediação é central na obra de Vigotski. Para o autor, a mediação pode ser definida como um processo no qual dois elementos necessitam da intervenção de um terceiro para se relacionarem, estabelecendo uma tríade na relação, não sendo essa direta, mas mediada.

Nesse contexto, a relação que estabelecemos com o mundo natural e social não é direta, ao contrário, ela é sempre mediada pelos instrumentos, signos e pelo outro que nos constitui. Embora a relação com o meio seja mediada pelo outro, isso não quer dizer que a relação com o outro se dê de modo direto. As relações entre os sujeitos também são mediadas pelos signos, principalmente pela linguagem.

Na mediação social, ou seja, nas relações sociais, os movimentos que a criança dirige ao objeto, na tentativa de conhecê-lo, são interpretados pelo outro que interage com a criança, nomeando o objeto, distinguindo seus usos e funções socialmente determinados, num empenho de ajustar a atividade da criança em relação ao objeto e seus usos culturalmente definidos. A criança se apropria dos objetos e dos modos culturais na proporção que apreende os significados das ações culturais definidas, orientando suas ações de acordo com a cultura da qual faz parte, num processo de significação e produção de sentidos.

É na relação entre sujeitos, no espaço da intersubjetividade, que os movimentos da criança vão se transformando em gestos, com um caráter semiótico e intencional, de acordo com os significados socialmente atribuídos. A criança, ao internalizar as formas de ação estabelecidas socialmente, para se relacionar com os objetos e com os outros, as toma como suas numa apropriação que transforma seus processos psicológicos, constituindo seu funcionamento interno. Assim, a criança passa a dominar e usar os instrumentos e a linguagem de forma mais independente, tornando-se capaz de regular seu comportamento e ação.

A internalização não é um processo de transferência do externo para o interno. Como nos aponta Góes (1991, p. 19), “[...] o plano interno não consiste de reprodução de ações no plano externo”. As relações estabelecidas no plano externo (intersubjetivo) constituem, marcam e modificam o plano interno (intrassubjetivo) da criança que modifica suas formas de se relacionar com esse mesmo plano externo. “O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo” (GÓES, 1991, p. 21).

Nas relações que são estabelecidas com a criança, nas experiências concretas, ela não apreende pura e simplesmente os modos culturais como lhes são apresentados. Na internalização, ela vai se apropriando da cultura, dos símbolos e dos significados, (re)elaborando-os de modo particular, orientando-os para a regulação de suas ações.

As funções psicológicas da criança afastam-se gradativamente da natureza espontânea e biológica, incorporando funções de natureza social, internalizadas nas relações sociais. A criança desenvolve-se na medida em que suas experiências sociais possibilitam-lhe regular seu comportamento de acordo com os contextos em

que está inserida, nas relações com os outros e com o meio. Ao tomar consciência de seus atos, a criança passa a agir de modo intencional, voluntário, planejado, podendo organizar e avaliar suas ações, características das funções psicológicas superiores que só se encontram no ser humano.

A mediação semiótica, como mediação dos sistemas de signos, é uma via de mão dupla no desenvolvimento infantil. Ao se apropriar dos instrumentos e signos, a criança começa a operar com eles produzindo novas/outras formas de interação com o meio social e com os outros, ao mesmo tempo em que essas novas/outras interações a constituem como ser cultural.

A mediação semiótica possibilita a entrada da criança no universo simbólico, produto da atividade humana que constitui o próprio homem. A linguagem, nos processos de mediação semiótica e social, é fundamental, pois ocupa o lugar de atividade constitutiva dos sujeitos. Ela é signo e instrumento de atuação sobre o mundo e sobre si mesmo. A linguagem possibilita a comunicação e a interação com o meio e os outros; cria a base para a emergência de processos simbólicos e, a partir deles, a significação e a consequente organização e a regulação da atividade humana. Rocha (2005, p. 32) destaca:

[...] a linguagem é o sistema de signos através dos quais se generaliza e se transmite a experiência prática histórico-cultural da humanidade, na medida em que é portadora dos modos de ação a serem desempenhados com os objetos e instrumentos [...] os processos e os efeitos da atividade de linguagem transformam os indivíduos, enquanto mediam a experiência humana.

No desenvolvimento infantil e humano, o papel do outro é fundamental. É na relação com outro, na mediação do outro, que o sujeito se constitui, se apropria da cultura, aprende e se desenvolve. Dessa maneira, só é possível compreender o papel do outro no desenvolvimento do sujeito dentro dos contextos culturais nos quais estão inseridos. Concordamos com Rocha (2005, p. 35), quando nos lembra que:

A mediação social não pode ser vista apenas como um processo exclusivamente favorecedor de desenvolvimento, em que o sujeito e o(s) outro(s) se complementam harmonicamente. O outro também se opõe, impede aprendizagens, mostra indiferença, se omite, etc. De qualquer forma, o processo de desenvolvimento da criança como ser humano está sempre inextricavelmente ligado às relações sociais em que se insere.

Tendo em vista a importância da mediação/interação do outro na inserção da criança no mundo cultural, que é simbólico, e na significação deste para o desenvolvimento de suas funções psíquicas, a linguagem se destaca pelo papel que desempenha na transformação e no desenvolvimento das demais funções psicológicas, como a memória, a percepção, a atenção, a imaginação e o pensamento, o que coloca a pertinência de uma abordagem mais aprofundada de seu lugar nos processos de significação.

A linguagem representa e constitui a realidade para o homem. É o mais importante sistema simbólico que possibilita a participação na vida social. É um modo de perceber o mundo, de se relacionar com ele e se constituir a partir dele.

A linguagem encerra em si o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, por isso participa diretamente no processo de formação do psiquismo desde o nascimento. Ao nomear os objetos, explicitar suas funções, estabelecer relações e associações, o adulto cria, na criança, formas de reflexão sobre a realidade. Está-se destacando a intercomunicação como fator fundamental não apenas na apreensão do conteúdo, mas, igualmente, na constituição do afetivo, do emocional, da cognição (PALANGANA, 1995, p. 23).

A criança é imersa no mundo cultural e simbólico na e pela linguagem. “A *significação* veiculada/produzida pela ‘palavra do outro’”, como nos aponta Pino (2000a, p. 66), é o mecanismo que possibilita a conversão das relações sociais em funções psicológicas e no modo como essas funções são estruturadas no indivíduo. Para o autor,

O objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas. Portanto o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação (PINO, 2000, p. 66).

O processo de significação se constitui como contínuo e fundamental no desenvolvimento infantil e humano. A mediação do outro e a inserção no mundo cultural e simbólico se iniciam com o nascimento da criança e prosseguem durante toda a vida do indivíduo.

Nos sentidos produzidos na e pela linguagem, nas interpretações que o outro faz de suas ações, o indivíduo significa o mundo sociocultural e a si mesmo, subjetiva-se,

dando significados às suas experiências e vivências concretas que possibilitam suas formas de ação no mundo.

Para Vigotski (2005), analisar cada função psicológica a partir de sua propriedade específica seria descaracterizá-la do todo, fazendo com que a função isolada não represente a totalidade do desenvolvimento humano. É necessário compreendê-las no processo de inter-relação como unidades interdependentes que constituem o desenvolvimento infantil e humano. Dessa forma, não há como compreender o desenvolvimento da linguagem desarticulado do desenvolvimento do pensamento, dos processos de significação e das condições concretas e experiências da criança.

A relação entre o pensamento e a linguagem é perpassada pelo processo de significação. É no processo de mediação e comunicação que a relação entre signo e significado se constitui. É na relação da criança com o outro, adulto ou criança, que os sentidos são produzidos e compartilhados. A linguagem tem como função a comunicação, e a “[...] verdadeira comunicação requer significados – isto é, generalizações” (VIGOTSKI, 2005, p. 6).

O significado da palavra constitui para Vigotski o elo entre o pensamento e a palavra, contudo este não é um elo primário, pois os desenvolvimentos do pensamento e da fala não derivam da mesma raiz em suas formas naturais. No processo de desenvolvimento infantil,

[...] o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. As curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente (VIGOTSKI, 2005, p. 41).

De acordo com Vigotski, o desenvolvimento da fala e do pensamento se encontra na criança aproximadamente aos dois anos de idade e dá início a uma nova forma de comportamento na criança, que se torna curiosa em relação às palavras. Ao descobrir que cada coisa tem seu nome, faz perguntas constantes sobre qualquer coisa nova que se apresente, na tentativa de apreender os signos relacionados com os objetos. Há uma ampliação rápida do vocabulário e o desenvolvimento do significado das palavras se inicia.

Os significados das palavras mudam na medida em que a criança se desenvolve e em relação direta com as formas pelas quais o pensamento se organiza. Assim, a relação entre pensamento e linguagem é um processo, “[...] um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa” (VIGOTSKI, 2005 p. 156).

O nível alcançado pela criança no desenvolvimento do significado das palavras impulsiona o desenvolvimento das demais funções psíquicas. “A percepção será com sentido, ortoscópica ou sincrética, dependendo do nível de desenvolvimento do significado das palavras infantis” (VIGOTSKI, 1998, p.75-76).

Esse é um ponto crítico e de viragem no desenvolvimento da criança, que passa a sentir necessidade de usar as palavras. A fala deixa de ser afetivo-conativa e passa para a fase intelectual, o pensamento torna-se verbal e a fala racional. O pensamento não é apenas expresso pela linguagem; ele passa a existir por meio dela. Ao estabelecer uma relação entre as coisas na tentativa de solucionar um problema, o fluxo do pensamento se dá no planejamento da ação.

Pensamento e linguagem se encontram no significado das palavras e passam a atribuir sentidos às demais funções. A criança passa a orientar conscientemente suas funções psíquicas que antes atuavam automaticamente. Linguagem, pensamento e consciência se inter-relacionam e se constituem mutuamente no significado das palavras. A consciência e o pensamento se formam a partir da linguagem do outro que regula e orienta constantemente a conduta infantil.

No meio social, nas relações com as outras pessoas, a criança não apenas se desenvolve, mas constrói a si mesma, como indica Vigotski (2000). É o “[...] jogo de atribuição de sentidos pelo outro que permite ao sujeito se envolver no campo da significação” (GÓES, 2008, p. 42).

Dessa maneira, diante da criança com autismo, do estranhamento das ações dessa criança e dos comprometimentos na linguagem, o papel do outro muitas vezes se limita, limitando também as ações em relação a essa criança, às práticas educativas e à formação da consciência de si para o desenvolvimento de processos autorregulados nessa criança.



Nesse contexto, o encontro com a criança com autismo, marcado pelo seu comprometimento na interação social e na linguagem, provoca processos diferenciados de mediação e significação.

A incompreensão pelo outro do falar e agir das crianças com autismo, muitas vezes legitimada no diagnóstico de autismo, tem resultado no isolamento da criança num mundo particular (limitando a circulação neste mundo), validando o seu jeito “estranho” de interagir, tornando-se um elemento complicador na possibilidade de a criança com autismo vivenciar e fazer parte de espaços e situações tipicamente infantis.

O contexto de relações no qual se insere a criança com autismo é marcado pela aparente falta de sentidos ou de sentidos “restritos” para o outro, o que faz com que os atos dessa criança não tenham sentidos ou sejam restritos para ela mesma. São as interpretações do outro que significam e inserem a criança com autismo na cultura, constituindo suas formas de interação com os outros e com o mundo que favorecem ou não o seu desenvolvimento singular.

### **Função reguladora da linguagem e autorregulação**

O desenvolvimento e a aquisição da linguagem é um processo fundamental no desenvolvimento cultural e intelectual da criança. A linguagem possibilita a comunicação e a interação entre os sujeitos de modo a expressarem seus desejos e sentimentos, ao mesmo tempo em que organiza e estrutura os modos de atuar no meio social com os instrumentos e signos disponíveis. Somos constituídos na/pela linguagem dos outros, é por meio dela que o meio sociocultural nos é significado, ao mesmo tempo em que somos significados para esse meio.

A palavra para, Vigotski (2005), ocupa um lugar central no universo dos signos:

Isso porque ela possibilita nomear e categorizar os elementos da realidade, inserindo-os em determinado contexto de relações. Ao mesmo tempo, possibilita o desenvolvimento do próprio psiquismo humano. Não são os objetos, os seres ou as relações que penetram

no psiquismo humano, mas sim uma representação destes, por intermédio das palavras (OLIVEIRA, 2005, p. 193).

Vigotski (2005, p. 150) diz que, “[...] uma palavra sem significado é um som vazio”, portanto o significado de uma palavra representa o seu conteúdo, o modo como a realidade é generalizada e refletida. A linguagem organiza e estrutura as experiências e é organizada e estruturada por essas mesmas experiências.

Fundamentando-se nas ideias de Vigotski, Morato (1996) indica que a função reguladora da linguagem emerge a partir da internalização da linguagem social, ou seja, dos modos de agir em determinados contextos.

Os gestos e balbucios da criança num primeiro momento são atos “em si”, não se constituem como linguagem. Contudo, a partir das interpretações (significação) do outro dos gestos e balbucios da criança, a linguagem (verbal e corporal) se constitui repleta de significação, torna-se um meio de se relacionar com o outro e se configura como um ato “para o outro”. Na medida em que os significados são apreendidos e internalizados, a criança passa a orientar suas ações de acordo com eles. Emerge, então, a função reguladora da linguagem que se constitui como um ato “para si”, na organização e regulação das formas de interação com os outros e com o meio.

A função reguladora emerge no processo de internalização, no curso do desenvolvimento e em meio as práticas sociais que caracterizam as relações humanas, resultando das contingências próprias das relações intersubjetivas e sociais (MORATO, 1996, p. 36).

Entendemos que o processo de internalização não é uma reprodução do meio social, pois a produção e a apropriação dos sentidos são relacionais, envolvem o afeto, o contexto, as experiências e as vivências singulares dos sujeitos em interação. “A singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura” (GÓES, 2002, p. 99).

A linguagem possibilita o processo de internalização da experiência social da criança, no qual o outro e o discurso do outro orientam as suas ações. Portanto,

[...] as instâncias discursivas é que convocam a ação reguladora, mediadora, significativa da linguagem, seja em sua forma interna ou externa. Nem o sujeito nem a linguagem são agentes independentes

e autônomos [...]. Os recursos sintáticos e semânticos, além dos cognitivos, não são suficientes para dar conta da significação, sendo sempre necessária a consideração da instância histórica de produção dos enunciados, ou seja, a consideração das situações enunciativas e dos processos discursivos que lhe dão contingência e conteúdo (MORATO, 1996, p. 88).

A criança, em sua relação com as pessoas e com os objetos, está imersa num jogo de múltiplas interpretações. A significação, ou seja, os sentidos produzidos nos modos de se relacionar com as pessoas e objetos é que são internalizados e passam a organizar e orientar as ações da criança. Na medida em que os significados da linguagem social são internalizados, a criança passa a regular e orientar suas ações, compartilhando esses significados. De acordo com Góes (1991 p. 18),

Os meios empregados pelo outro para regular a ação do sujeito e os meios empregados pelo sujeito para regular a ação do outro são transformados em meios para o sujeito regular sua própria ação. Da relação de/pelo outro nasce a auto-regulação, fundamento do ato voluntário.

Ao longo do desenvolvimento, a criança ajusta a ela mesma os modos de comportamento que antes as outras pessoas aplicavam a ela, assimilando as formas sociais de conduta e transferindo-as a ela mesma.

A linguagem possibilita a autorregulação a partir das apropriações que a criança faz da cultura, das práticas discursivas na relação com outro, podendo ser percebidas na atividade da criança, em como ela utiliza (interpreta) os instrumentos e signos, tornando-os significativos para si. Nesse processo, constitui a própria consciência, que, de acordo com Vigotski (2005), envolve a percepção da atividade mental, ou seja, a regulação dos processos de pensamento sobre as próprias ações e as ações dos outros. Concordamos com Padilha (2000, p. 216), quando indica que “[...] as práticas culturais são práticas discursivas e a verdadeira essência do comportamento humano complexo é a atividade simbólica com função organizadora específica que penetra o uso dos instrumentos e faz nascer novos modos de ser”.

Assim nos sentimos incitada a analisar como as interações e as práticas educativas no espaço/tempo da educação infantil interferem na estruturação e organização da criança com autismo, como sujeito que compartilha as práticas culturais desse contexto. Interessa-nos observar como as ações dessa criança são significadas,

deixando de ser atos em si, sem sentido, transformando-se na/pela significação do outro em atos para si.

Compreendemos a linguagem num sentido amplo, que abarca a comunicação e a significação, podendo ser observada tanto na expressão verbal, quanto na expressão corporal. A expressão corporal nos interessa, pois, quando nos remetemos à criança com autismo, parece-nos que estamos diante de um corpo que necessita ser (re)significado, organizado e estruturado.

No processo interativo, como indica Oliveira (2001, p. 50), tornamo-nos nós mesmos seres de afeto por meio do outro. “Nossas necessidades, desejos e vontades configuram-se, em grande parte, a partir do olhar do outro, mediante o que ele nos apresenta como relevante e significativo”. Entendemos a autorregulação como um processo no qual a criança orienta suas próprias ações e modos de se relacionar com os outros e consigo mesma, conforme os sentidos que circulam, sobretudo a respeito dela mesma, nos diferentes espaços em que se insere e de acordo com os usos de instrumentos e signos nos contextos dos quais faz parte.

Assim, é enfocando aspectos referentes à mediação do outro e da linguagem e de seu papel nos processos de autorregulação que buscamos compreender aspectos do desenvolvimento da criança com autismo na educação infantil.

### 3.2 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

As concepções de autismo, em grande parte das produções acadêmicas brasileiras em educação, estão vinculadas às noções de desvio e anormalidade, significando o autismo infantil como doença ou incapacidade (VASQUES, 2009). Romper com essas concepções demanda um novo olhar para a criança com autismo, um olhar para as possibilidades, refletindo sobre como os outros interagem e significam o mundo para essa criança a partir do seu diagnóstico (VASQUES, 2003; MARTINS, 2009).

A criança está imersa no meio social desde o nascimento. O desenvolvimento não acontece de modo independente da vida social, “[...] o sujeito é na vida social, e que, portanto suas possibilidades de desenvolvimento estão nele e noutros membros da cultura em que vive” (GÓES, 2008, p. 38, grifo da autora). Concordamos com a autora, quando afirma que as mudanças na ontogênese precisam ser interpretadas em termos de um processo sociogenético, de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa na ordem social.

Na relação entre o social e o individual, a educação da criança “anormal”, como indica Vigotski (1997), precisa superar uma prática educacional baseada no déficit, nas impossibilidades e limitações em relação ao que ela não pode ou não consegue realizar sozinha. Observa-se que as possibilidades educativas da criança com autismo são muitas vezes reduzidas ao autismo, restringindo as práticas à reabilitação e adequação social da criança.

Diante da perspectiva histórico-cultural, devemos situar a criança com autismo no meio social, a partir de como ela é significada e constituída pelo outro sem desconsiderar suas especificidades, mas levando em consideração essa criança como um sujeito que pensa, deseja, sente e representa o mundo de uma maneira peculiar, interagindo com ele de outra forma.

Vigotski (1983) enfatiza que, para investigar o desenvolvimento da conduta da criança normal e anormal, é preciso uma mudança de olhar, para além da comparação; é necessário observar a peculiaridade real de sua conduta em toda sua plenitude e riqueza de expansão, evidenciando o que há de positivo em sua constituição.

No que se refere à criança com autismo, concordamos com Bosa (2002, p. 34), quando nos diz que:

[...] a forma como comunicam suas necessidades e seus desejos não é imediatamente compreendida, se adotarmos um sistema de comunicação convencional. Um olhar mais cuidadoso e uma escuta atenta permitem-nos descobrir o grande esforço que essas crianças parecem desprender para lançar mão de ferramentas que as ajudem a ser compreendidas.

Pensamos que é preciso observar mais essas crianças em interação/relação com o meio, considerando que o papel constitutivo do outro e das relações permanece. Concordamos com Padilha (2007) que diz que a relação normal/patológico depende de uma série de fatores a serem considerados e discutidos. Apoiada em Georges Canguilhem, a autora indica que a vida é normativa, institui normas e salienta que:

Deste ponto de vista, não existe o normal ou o patológico em si mesmos, mas exprimem, tanto um quanto o outro, outra lógica, suportável ou não. O patológico não seria, portanto, ausência de norma, mas uma outra norma, diferente das que foram inventadas pelo gênero humano, como gênero exemplar de vida (PADILHA, 2007, p. 3).

Os estudos de Vigotski (1997) sobre o desenvolvimento atípico em crianças, embora não tenham abordado o autismo, ajudam-nos a estabelecer algumas relações e pensar possíveis contribuições para o desenvolvimento da criança com autismo na busca de um novo olhar para essa criança.

Para o autor, as leis que regem o desenvolvimento da criança com alguma deficiência são as mesmas que regulam o desenvolvimento da criança normal. Contudo, salienta que, diante da criança com desenvolvimento atípico, é preciso levar em consideração que essas mesmas leis se realizam num conjunto de condições completamente distinto da criança com desenvolvimento típico, pois essas leis adquirem manifestações qualitativamente peculiares e específicas. Para Vigotski (1997, p. 213),

[...] a investigação comparativa sempre deve ter, em seu campo de atenção, um duplo objetivo: estabelecer as regularidades comuns e descobrir suas manifestações específicas nas diferentes variantes do desenvolvimento infantil. Devemos partir, portanto, das leis comuns do desenvolvimento infantil e depois estudar sua peculiaridade no que se refere à criança anormal (tradução nossa).<sup>9</sup>

Vigotski nos aponta que, principalmente em relação à educação, o desenvolvimento atípico pode parecer ao observador ingênuo uma divergência e discrepância na falta de correspondência entre o desenvolvimento natural e o desenvolvimento cultural,

---

<sup>9</sup> “La investigación comparativa siempre debe tener en su campo de atención un doble objetivo: establecer las regularidades comunes y descubrir su manifestación específica en las diferentes variantes del desarrollo infantil. Debemos partir, por eso, de las leyes comunes del desarrollo infantil y después estudiar su peculiaridad en lo referente al niño anormal.”

caso não se leve em conta que toda a cultura humana, ou seja, instrumentos, técnicas, signos e símbolos são destinados a pessoas “normais”.

Destaca que a deficiência em si não traça o destino da criança, e sim mostra como ela é significada pelos lugares que ocupa. A criança deficiente pode ocupar lugares que a privam do desenvolvimento cultural, que acarretam consequências secundárias, que não são da deficiência em si, mas de origem social, num desenvolvimento cultural incompleto. Vigotski (1997, p.145) indica que:

Com frequência as complicações secundárias são resultado de uma educação incompleta. Se no ambiente onde cresce, teve menos do que poderia ter tido; se ninguém tentou aproximá-la do ambiente; e se a criança teve pouco contato com a coletividade infantil, então aqui podem surgir as complicações secundárias (tradução nossa).<sup>10</sup>

Vigotski (1997) enfatiza que, assim como as crianças normais apresentam particularidades em seu desenvolvimento, o mesmo acontece com a criança deficiente que se desenvolve de um modo distinto e peculiar, ou seja, “[...] requer caminhos alternativos e recursos especiais” (GÓES, 2002, p. 99).

A peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança. Adicionalmente deve visar à inserção social da pessoa em diferentes espaços de atividade do cotidiano (GÓES, 2002, p.101).

A educação da criança com deficiência, como aponta Vigotski (1997), não pode ser uma educação ortopédica, que visa a corrigir o defeito para adequar a criança ao meio, e nem uma pedagogia menor que investe apenas nos processos elementares do desenvolvimento, mas uma educação social que favoreça a criança a desenvolver as funções psicológicas superiores a partir de seu desenvolvimento cultural.

---

<sup>10</sup> “Com frecuencia lãs complicaciones secundarias son el resultado de una educación incompleta. En el ambiente donde crece, ha tomado menos de lo que podía; nadie intentó acercalo al ambiente; y si el niño ha estado poco en contacto con una coletividad infantil, entonces aquí pueden surgir las complicaciones secundarias.”

O apontamento do autor nos chama a atenção quando pensamos nos métodos de intervenção<sup>11</sup> que são utilizados com as crianças com autismo que têm por objetivo a adequação e redução dos comportamentos inapropriados, a ampliação ou possibilidade de “comunicação”<sup>12</sup> e a aprendizagem, pelo treino de habilidades, e não um desenvolvimento a partir do meio social em situações significativas que possibilitem a internalização e o domínio da cultura.

Não desconsideramos esses métodos como ferramentas, ou melhor, como caminhos alternativos, “[...] explorados com o propósito de promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, e elevar os níveis de pensamento” (GÓES, 2002, p. 106). Contudo, temos algumas restrições quanto à forma segregada e desarticulada das experiências sociais infantis que esses métodos podem produzir.

Os estudos de Vigotski (1997) sobre o desenvolvimento atípico contribuem na reflexão sobre o autismo, ao considerar a constituição do sujeito simbólico a partir das suas especificidades na interação e, em como os processos de mediação podem favorecer (ou não) a significação de modo que a criança com autismo se aproprie e domine a cultura de maneira a regular suas próprias ações.

A constituição do sujeito simbólico, segundo Padilha (2000), está na capacidade de significar o mundo por meio da linguagem, que não é apenas falada, mas é também uma linguagem do corpo, que, para harmonizar seus movimentos, necessita do outro atribuindo sentido e dando forma a esse corpo.

Padilha (2000, p. 208) afirma que a “[...] inserção cultural, pertença ao grupo social com seus usos e costumes são práticas discursivas”, logo as ações não são condicionadas, mas significadas de modo a tornar o sujeito consciente de si, do outro e do controle suas ações.

---

<sup>11</sup> O TEACCH (Tratamento e educação para crianças com autismo e com distúrbios correlatos da comunicação), o ABA (Análise aplicada do comportamento) e o PECS (Sistema de comunicação através da troca de figuras) são apresentados por Mello (2004) como os tipos mais usuais de intervenção. Monte e Santos (2004) propõem uma abordagem educacional baseada no método TEACCH.

<sup>12</sup> A comunicação, neste caso, tem um sentido restrito de emitir uma mensagem a um receptor específico, diferenciando-se da função comunicativa da linguagem na perspectiva histórico-cultural que se constitui na significação e generalização das experiências.



Ao nos indagarmos sobre a constituição simbólica da criança com autismo, deparamos-nos com um sujeito que apresenta especificidades caracterizadas frequentemente pelo corpo desorganizado, impulsivo, que apresenta movimentos estereotipados e repetitivos; por uma fala ausente ou sem sentido e com repetição de palavras; e com peculiaridades nas interações sociais e simbolização.

Parece-nos que a aparente falta de sentidos dos gestos, das ações, da fala e das interações tornaram-se uma marca do autismo, desconsiderando-se que há um sujeito singular e único para além desse transtorno. Portanto, no processo de significação e inserção cultural da criança com autismo, chama-nos a atenção o desenvolvimento e a aquisição da linguagem em sua função reguladora para a organização e estruturação dessa criança.

Nesse processo de significação, instiga-nos conhecer os sentidos compartilhados com/pela criança com autismo no ambiente escolar. Observar pistas e indícios de formas de agir sobre o mundo a partir de uma linguagem que não é apenas verbal, mas é também uma linguagem do corpo que ganha sentido, se organiza e se constitui como um corpo simbólico, na medida em que se apropria dos instrumentos e signos culturais e os utiliza.

A interação entre sujeitos não é uma relação direta; ela é mediada por signos, principalmente pela linguagem que torna as práticas culturais discursivas, pois é a partir da linguagem do outro, nas palavras e gestos que os sentidos são produzidos e compartilhados. Dessa forma, abordaremos, no item a seguir, a linguagem no processo de significação para/da criança com autismo, tomando-a como referência a mediação pedagógica.

### 3.3 LINGUAGEM, CRIANÇA COM AUTISMO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A inserção cultural da criança é um processo de aprendizado/apropriação da cultura pela significação do outro na e pela linguagem. Por meio da linguagem, o mundo é traduzido para a criança que vai sendo inserida no meio social. Na medida em que se apropria e internaliza a cultura, suas funções psicológicas superiores se

desenvolvem de modo que ela mesma possa interpretar o mundo e regular seus modos de agir sobre ele.

Como a linguagem é fundamental na inserção e interação no meio social que são fundamentais para o desenvolvimento infantil, incita-nos a analisar como a linguagem do outro pode favorecer o desenvolvimento da criança com autismo no espaço da educação infantil, possibilitando formas de se perceber e participar das práticas culturais estabelecidas nesse espaço.

O desenvolvimento, como indica Oliveira (2005, p. 192), “[...] se dá por meio da internalização das concepções de mundo, valores e modos de sentir elaborados na vida social e acumulados historicamente”, apreendidos na relação com os múltiplos outros que constituem a criança.

O conhecimento de si e do meio físico e social é resultado das apropriações feitas pela criança a partir das significações internalizadas nos processos mediados, ou seja, pela relação com os outros, a utilização de signos e instrumentos adquire sentidos na atividade da criança.

Os recursos simbólicos, como nos aponta Palangana (1995), tornam acessíveis às novas gerações as especificidades que constituem o humano, ou seja, a cultura. A capacidade simbólica se amplia na medida em que a criança consegue expressar com mais precisão seus desejos, sentimentos e os sentidos compartilhados, ampliando a forma de perceber o mundo e se perceber nele. Quando a criança utiliza a linguagem para se expressar e comunicar, ela articula o pensamento e ações de modo a fazer-se compreender, regulando suas ações a partir das apropriações feitas na significação.

A significação no espaço escolar está diretamente relacionada com o papel e função social da instituição escolar, isto é, a transmissão e apropriação do conhecimento acumulado ao longo da história às gerações mais novas. Na instituição escolar, os lugares, papéis e funções daqueles que ensinam e daqueles que aprendem são marcados e delimitados histórica e institucionalmente, traçando um modo de relação específico entre eles (OLIVEIRA, 2005).

A partir da abordagem histórico-cultural, entendemos a atividade do professor na educação infantil, que tem por objetivo maior o desenvolvimento expressivo-motor, socioafetivo, cognitivo e linguístico das crianças, por meio da mediação pedagógica. Essa forma de mediação se caracteriza pela intencionalidade e sistematicidade e necessita de planejamento das ações, diferenciando-se das mediações cotidianas que são imediatas e nem sempre intencionais.

As mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança e de transformação de seus processos psicológicos. A mediação do adulto, no contexto pedagógico, deve ser, tipicamente, consciente, deliberada (ROCHA, 2005, p. 42).

No desenvolvimento e constituição da criança com autismo, interessamo-nos pelos processos de significação da atividade dessa criança por meio da mediação pedagógica na educação infantil. Nesse contexto, é preciso analisar como as práticas são vivenciadas e significadas para a criança com autismo, de modo a observar nessa criança indícios de compartilhamento dos sentidos ali produzidos a partir da forma como ela participa com toda sua singularidade.

Portanto, instiga-nos analisar de que maneira essa criança é compreendida no espaço escolar por seus professores e pares, como as relações e interações sociais contribuem para que ela se aproprie da cultura, de que forma ocorre a mediação do outro no sentido de significar e regular suas ações, possibilitando sua inserção no meio social de modo mais autônomo. Consideramos, assim como Rocha (2005, p. 35), que:

São as pessoas com quem ela se relaciona que, efetivamente, lhe propiciam sua participação na dimensão simbólica elaborada socialmente, na medida que interpretam e atribuem significados aos seus movimentos, privilegiadamente através do uso de formas verbais de linguagem.

O professor torna-se o outro no processo de desenvolvimento da criança com autismo que, por meio da mediação, deve possibilitar, de acordo com Vigotski (2007), a emergência de funções que a criança ainda não domina, pois, para o autor,

O único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia: deve voltar-se não tanto

para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. [...] o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado (VIGOTSKI, 2005, p. 130).

O encontro com crianças com autismo no espaço escolar, como apontado por Coutinho e Aversa (2005), provoca um impacto que deve ser cuidadosamente trabalhado, pois ele pode desorganizar a subjetividade dos professores a ponto de inviabilizar o trabalho pedagógico. O encontro causa estranheza e desconforto por parte dos professores, podendo provocar a recusa e a paralisação dele em frente ao diagnóstico de autismo, ou o investimento na mudança de olhar para esses sujeitos (VASQUES, 2003, 2008).

A dificuldade de compreender a linguagem e de compartilhar sentidos com a criança com autismo pode configurar situações interativas marcadas pelo baixo investimento do outro na interação, prendendo-se na falta de retorno da criança e não na busca de pistas e indícios desse retorno (MARTINS, 2009; CRUZ, 2009).

A linguagem da criança com autismo é marcada por suas estereotípias. A corporal apresenta gestos repetitivos e a verbal ecolalia (repetição imediata ou tardia de palavras). Carvalho e Avelar (1998) apontam que as estereotípias são repetições que se esvaziaram do valor simbólico e causam um efeito de estranhamento no interlocutor. Essa estereotípia da criança com autismo reduz o valor simbólico de sua linguagem, pois seus atos, interpretados como estranhos e “bizarros”, são validados pelo seu diagnóstico, limitando a significação ao autismo.

No espaço escolar, é preciso perceber o sujeito em constituição. A aprendizagem da criança com autismo deve ser orientada para um maior investimento nos processos de significação, (re)significar a criança para além do autismo. Perceber as formas de interação do sujeito em toda sua singularidade, pois a significação dos gestos e palavras, como nos aponta Vigotski (2005), existe primeiro para outro e, somente depois, é que passa a existir para a própria criança.

O processo de convencionalização de sentidos que perpassa os gestos e as palavras da criança está inter-relacionado com a interpretação que o adulto faz deles e com o modo como a criança se apropria do sentido produzido na dinâmica interativa. Investir nos processos de significação é apostar que é possível

compartilhar sentidos com a criança com autismo, significando suas ações ao mesmo tempo em que a orienta para aquilo que se espera da criança em determinadas situações.

Para Smolka (1991), partindo dos estudos de Bakhtin, os sentidos não existem por si sóis, eles são produzidos nas enunciações concretas. As enunciações que acontecem no espaço escolar refletem o controle exercido pelo professor que, diante do lugar que ocupa, de sua voz social, orienta as ações das crianças. Contudo, essa voz se constitui e se modifica no movimento de interlocução; o modo de falar e agir do professor é perpassado pelas falas de seus alunos e pela imagem que faz deles.

Na mediação pedagógica, no contato cotidiano, a imagem da criança com autismo (genérica) produzida no discurso social macro, de quem não interage com o outro, deve abrir espaço para a imagem de uma criança que apresenta sim especificidades, mas, como toda e qualquer criança (e ser humano), necessita do outro para se desenvolver culturalmente de forma singular e única.

Tendo em vista que “[...] a aprendizagem é um processo partilhado, relacional, que ocorre nas condições concretas de vida das pessoas” (ANACHE, 2008, p. 54), consideramos que, na mediação pedagógica, “[...] dependendo do modo como a pessoa que conduz o processo de ensino realiza as mediações na participação dos alunos, pode-se viabilizar ou restringir o processo de aprendizagem” (ANACHE, 2008, p. 55).

As formas de interação entre o professor e a criança com autismo, numa perspectiva histórico-cultural, não podem ser desvinculadas da dimensão afetiva que suscita o pensamento e a ação deles, inserindo-os no universo dos desejos, das necessidades e das vontades (OLIVEIRA, 2005).

Para Vigotski (2005), não há como separar os pensamentos e as ações dos sujeitos da base afetivo-volitiva que os move. Portanto, as ações do professor, no processo de mediação pedagógica com a criança com autismo, são movidas por interesses, necessidades, desejos e motivações pessoais que envolvem situações concretas de vida e relação. “Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva” (VIGOTSKI, 2005, p. 187).

Portanto, consideramos, de acordo com Oliveira (2005), que o afeto constitui os processos interativos. As relações estabelecidas em sala de aula são perpassadas pelo afeto. As interações que acontecem na escola, assim como as demais interações sociais, são permeadas por práticas discursivas que, movidas e atravessadas pelo afeto, circulam no espaço escolar e constituem os modos de interação com/da criança com autismo.

As práticas realizadas na escola devem favorecer à criança com autismo novos modos de ser e de se constituir, abrindo caminho para possibilidades singulares de interagir com os outros e o mundo. A mediação pedagógica deve ser intencional, uma ação consciente de mediar e intervir.

“Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 95), contudo a aprendizagem escolar se difere da aprendizagem espontânea, cotidiana não somente pela sistematicidade, mas pelo que ela produz de novo no desenvolvimento da criança.

A mediação pedagógica deve se orientar para criar zonas de desenvolvimento proximal, isto é, se orientar para o futuro, investindo em aprendizagens que, embora não estejam consolidadas, estão em processo de maturação. O professor precisa, sem desconsiderar a especificidade da criança com autismo, investir nas potencialidades e nas suas possibilidades de interação e de constituição como ser social, membro de uma determinada cultura, portanto, com o direito de acesso ao patrimônio cultural produzido no âmbito dessa cultura.

Ao se orientar para criar zonas de desenvolvimento proximal na criança com autismo, a mediação pedagógica deve fundamentar-se em processos compensatórios. Dessa forma, como indica Góes (2008, p. 40), “[...] o trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidades do pensamento e para a capacidade de significar o mundo”.

Atuar na zona de desenvolvimento proximal por meio de processos compensatórios é investir nas possibilidades da criança com autismo, é inseri-la “no campo da

significação”<sup>13</sup> a partir das vivências concretas dentro da escola que mobilizem essa criança a interagir com os outros e com o meio. Compartilhamos do pensamento de Anache (2008, p. 52) que diz:

É necessário considerar que o curso de desenvolvimento desse sujeito passa pela colaboração, pela ajuda social de outra pessoa, que inicialmente é a sua razão, sua vontade, sua atividade. Essa tese coincide plenamente com o curso normal do desenvolvimento da criança.

O professor precisa perceber-se como o outro da mediação pedagógica, que privilegia as potencialidades da criança com autismo, de forma a “[...] promover a vivência significativa da linguagem” (GÓES, 2002, p. 104). O professor, em sua relação com a criança com autismo, pode auxiliá-la a realizar atividades que ela ainda não faz sozinha, investindo para que, futuramente, ela possa vir a realizá-las sem ajuda.

Ao pensarmos na criança com autismo e em como criar zonas de desenvolvimento proximal, remetemo-nos a Freitas (2001), quando nos aponta que a atuação na zona de desenvolvimento proximal não acontece de modo linear e harmônico; existem tensões e conflitos nessa relação de complementaridade eu-outro.

Não há como prever como e quando os avanços vão se concretizar. O desenvolvimento não se consolida no momento da atividade realizada em colaboração e as respostas nem sempre são imediatas, necessitando um maior investimento do adulto, administrando as frustrações e as resistências. Atuar na zona de desenvolvimento proximal é observar as pistas e os indícios de mudança que ocorrem no desenvolvimento, que se efetivam de modo não linear e não progressivo, possibilitando no presente lançar olhares prospectivos para o futuro.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal favorece, no processo de ensino para crianças com alguma deficiência, a mudança de olhar dos profissionais que se voltam “[...] para as deficiências da criança, ao invés de se voltar para seus pontos fortes, encorajando-a” (VIGOTSKI, 2005, p. 130).

---

<sup>13</sup> Termo utilizado por Góes (2002).

Ciente de que as relações não são sempre harmônicas, os encontros nem sempre são potencializadores e de que na dinâmica das relações, existem tensões, conflitos e resistências por parte dos que estão em interação, em nosso caso, professor, criança com autismo e seus pares, consideramos que, pela linguagem, no modo como orientam e regulam as atividades da criança, professor e demais crianças podem (ou não) favorecer que a criança realize as atividades de forma mais consciente e autorregulada, a partir das apropriações culturais constituídas na/pela significação.

A linguagem e o outro ocupam um papel relevante no desenvolvimento da autorregulação, pois é na palavra do outro, no modo como ela é enunciada e interpretada, a partir de uma rede de significações, que os sentidos são produzidos na atividade da criança regulando culturalmente sua ação.

No diálogo com a perspectiva histórico-cultural, representada pelos estudos de Vigotski, buscamos a visão prospectiva que, de acordo com Carvalho (2006, p. 35), “[...] privilegia os aspectos dinâmicos e as potencialidades que emergem e se realizam continuamente (das mais diversas formas) nas relações da pessoa com o mundo”.

Ao destacarmos o papel do outro no desenvolvimento infantil, não podemos desconsiderar a dimensão afetiva que perpassa a relação entre sujeitos. No encontro entre sujeitos somos afetados e afetamos quem encontramos, o que constitui o modo como nos relacionamos com cada sujeito e a maneira como os sentidos são atribuídos e compartilhados. É nessa relação com o outro que a criança com autismo e o professor se constituem mutuamente, na medida em que, no processo interativo, “[...] vão elaborando/significando/vivendo afetivamente essa relação com o outro e significando a si próprio nessa relação” (OLIVEIRA; GEBARA, 2010 p. 378).



#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

De acordo com Vigotski (1983), o objeto e o método de investigação mantêm entre si uma relação muito estreita. O tipo de pesquisa e a metodologia precisam ser adequados aos objetivos que pretendemos com a investigação.

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história do comportamento humano, Vigotski (2007) considera que o desenvolvimento psicológico do homem é parte do desenvolvimento histórico e geral da humanidade. Propõe uma nova abordagem metodológica, para a análise das funções psicológicas superiores em contraposição à psicologia experimental apoiada na estrutura estímulo-resposta.

A nova abordagem proposta pelo autor toma três princípios como base: a análise do processo em contraposição à análise do objeto; a explicação do fenômeno, numa análise que revele as relações dinâmicas ou casuais; e uma análise do desenvolvimento que retorne à origem de determinada estrutura reconstruindo todos os pontos, interpretando o presente à luz da história numa fusão entre o passado e o presente (VIGOTSKI, 2007).

Para Vigotski, quando o objeto de estudo é o desenvolvimento infantil, este deve ser investigado historicamente, ou seja, é preciso estudá-lo em movimento, no processo de transformação, “[...] privilegiar a história não é estudar eventos passados, mas sim o curso de transformações que engloba o presente, as contradições passadas e aquilo que o presente tem de projeção de futuro” (GÓES, 2000a, p. 13).

O desenvolvimento infantil, para o autor, não segue um curso linear e progressivo em seus estágios, mas sim um percurso marcado por avanços, retrocessos e pontos de viragem. Um estágio pode não ser vivido em sua plenitude, contudo permanece na base do desenvolvimento do próximo numa relação dialética.

O desenvolvimento infantil só pode ser estudado em movimento, no contexto interativo, a partir das relações estabelecidas. É preciso analisar, no processo, o passado como constituinte do presente e o presente como a possibilidade de lançar olhares para o futuro.

Diante do discorrido, o presente estudo tem por objetivo, a partir da perspectiva histórico-cultural, analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil.

Tomamos, como base para a investigação, o método “genético-experimental” de Vigotski (2007) que tem por objetivo desvendar os processos, fornecendo caminhos alternativos para a compreensão do desenvolvimento.

Para que um experimento sirva como meio efetivo para estudar “o curso do desenvolvimento de um processo” ele deve oferecer o máximo de oportunidades para que o sujeito experimental se engaje nas mais variadas atividades que possam ser observadas, e não apenas rigidamente controladas (VIGOTSKI, 2007, p. XXXIII, grifo do autor).

No método experimental de Vigotski, os dados não têm por objetivo medir ou quantificar o nível de desenvolvimento, mas analisar, nos processos mediados, os caminhos pelos quais o desenvolvimento se desenrola.

Embora o método genético-experimental tenha sido implementado por Vigotski em estudos laboratoriais, atualmente é possível ultrapassar as barreiras dos laboratórios realizando as observações e intervenções experimentais em estudos de campo, como na escola.

Ao transpor o método genético-experimental para a pesquisa de campo na escola, no estudo do desenvolvimento da criança com autismo buscamos “[...] observações sensíveis e intervenções imaginativas” (VIGOTSKI, 2007, p. XXXVI).

Tendo em vista o objetivo proposto, a pesquisa se desenvolveu por meio de um estudo de caso, possibilitando à pesquisadora o contato direto com a situação investigada em um trabalho de campo. O estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, na qual a preocupação maior é com o processo, observando como o problema investigado se manifesta nas atividades e interações cotidianas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Consideramos, a partir dos estudos de Vigotski (1997), que as possibilidades de desenvolvimento da criança com autismo se encontram no meio social, em suas

vivências nas relações concretas, que constituem a forma como ela vai se relacionar com os outros e consigo mesma.

Desse modo, buscamos uma atuação em conjunto com o professor, articulando a prática de pesquisa com a prática docente, compartilhando com o professor o trabalho de pesquisa e coparticipando da prática pedagógica desenvolvida por ele (FONTANA, 1993).

Diante do trabalho pedagógico com a criança com autismo, o estudo se propôs a uma “[...] vivência experimental entendida como uma atuação sobre a realidade para conhecê-la, transformando-a em suas condições de produção” (FONTANA, 1993, p. 126). Para isso, a atuação conjunta com o professor em um trabalho colaborativo foi essencial, para que a intencionalidade e sistematicidade que caracterizam a mediação pedagógica fizessem parte do trabalho pedagógico de forma mais intensiva. A atuação com a criança com autismo implica tanto mudança de concepções em relação ao autismo quanto o mapeamento e a execução de ações que melhor favoreçam a inserção dessa criança na educação infantil bem como o seu desenvolvimento nos diferentes âmbitos. A ação educativa dirigida a essa criança envolve o olhar atento do professor “[...] às suas dificuldades e, sobretudo, às suas potencialidades” (GÓES, 2002, p.107) e o trabalho colaborativo realizado com os professores se propôs a discutir essas questões.

A mediação pedagógica é o meio principal de imersão da criança com autismo nas atividades e vivências no contexto escolar. Portanto, é na mediação pedagógica que a compensação sociopsicológica pode (ou não) acontecer, dependendo diretamente da qualidade das experiências.

A compensação, para Vigotski (1983, 1997), é o processo no qual o outro, nesse caso, o professor, investe no desenvolvimento cultural da criança com autismo, oferecendo a ela caminhos alternativos, orientando prospectivamente esse desenvolvimento, rompendo com as limitações que encontra no meio, a partir da busca de possibilidades de essa criança interagir e participar desse meio, da cultura, envolvendo-a no *campo da significação*.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Termo utilizado por Góes (2008).

Assim, o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento da criança com autismo é o foco de nosso estudo. Buscamos investigar a mediação pedagógica no ambiente natural em que ela ocorre – a escola. O método genético-experimental nos permite reconhecer os sujeitos como históricos e constituídos na relação com os outros, colocando-nos também como sujeitos da relação. Investimos no poder constitutivo das relações, na tentativa de construir um espaço de diálogo, de reflexão e colaboração com o professor.

A perspectiva histórico-cultural se constitui como a base e a possibilidade de lançar novos/outros olhares para o desenvolvimento da criança com autismo, e o método genético-experimental, o meio de colaborar com o professor na busca de novas/outras formas de significar o espaço escolar para essa criança. Conforme destacam Rossetti-Ferreira et al. (2004, p. 25):

As características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas. O outro se constitui e se define por mim e pelo outro, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo outro.

A imersão da criança com autismo, no universo cultural e simbólico da educação infantil, tem uma relação direta com a forma como suas ações são inseridas pelos outros no sistema de significação cultural e escolar. No movimento de produção de significações, faz-se necessário analisar os modos de participação do outro.

Reconhecemos que os sujeitos se constituem num processo contínuo, no qual os múltiplos outros e contextos formam uma rede de significações em que cada um está imerso, constituindo-se como ser singular e único a partir da multiplicidade. As relações sociais são constitutivas do sujeito ao longo de toda a vida, “[...] mantendo-se continuamente como arena e motor do processo de desenvolvimento” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 24).

O espaço escolar é dinâmico e marcado por múltiplas determinações. Adentrar nesse espaço como pesquisadora foi participar dele, lidar com a imprevisibilidade, a incerteza, o não saber e as contradições que produzem os enredamentos, ou seja, o encontro com múltiplos sujeitos singulares.

Nossa análise teve com foco a mediação pedagógica presente na organização e estruturação dos modos de agir e interagir da criança com autismo, com o meio e com os outros, a partir da observação das interações (adulto e crianças) e práticas educativas (rotina, atividades e conteúdos) que acontecem no contexto escolar.

Para a organização e análise dos dados, apoiamo-nos na abordagem microgenética. Essa opção metodológica está inserida na matriz histórico-cultural e semiótica para a interpretação dos processos humanos e enfoca a análise de unidades, compreendendo a unidade como componente vivo do todo.

De acordo com Góes (2000), a análise é “micro” por ser orientada para as minúcias indiciais e “genética” por ser histórica, por focalizar o movimento durante o processo estabelecendo uma relação entre as condições passadas e o presente, numa tentativa de buscar aquilo que, no presente, está repleto de projeção futura. A autora afirma que:

[...] a caracterização mais interessante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural (GÓES, 2000, p. 21).

Ao valorizar o singular sem abandonar a ideia de totalidade, o paradigma indiciário de Ginzburg fundamenta a análise microgenética; os casos individuais são reconstruídos e interpretados por meio de sinais, pistas e indícios, estabelecendo elos coerentes entre os eventos. A perspectiva enunciativo-discursiva amplia a noção de diálogo e coloca as práticas sociais como discursivas, estabelece relações entre o funcionamento dos sujeitos e os eventos interativos, analisando os processos no fluxo das enunciações, levando em consideração, no contexto da enunciação, a posição dos sujeitos e a imagem dos interlocutores (GÓES, 2000a).

Dessa maneira, inquieta-nos como a mediação pedagógica, como prática discursiva, pode (ou não) favorecer a estruturação e a organização da criança com autismo pela significação das experiências escolares. Investimos na linguagem do outro como reguladora. Assim, na medida em que o outro, pela/na linguagem, atribui sentidos ao

que aparentemente é sem sentido, ele regula e orienta as ações da criança com autismo, inserindo-a no universo simbólico.

Devido à singularidade da criança com autismo, é preciso estar atento aos detalhes que podem ser fundamentais e reveladores do desenvolvimento dessa criança. Nossa tentativa foi perceber pistas e indícios da apropriação das significações no desenvolvimento da criança com autismo e como as ações dessa criança podem demonstrar a presença de comportamentos mais regulados e intencionais, revelando o pertencimento ao grupo em seus usos e costumes.

#### 4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante do compromisso de atuar em uma escola pública, o estudo foi realizado num Centro Municipal de Educação infantil (CMEI) da rede municipal de Cariacica. A escolha de Cariacica deve-se ao número reduzido de pesquisas nesse município, na área educacional, e ao nosso interesse de conhecer melhor a educação infantil do município, identificando os desafios enfrentados e as possibilidades de atuação em relação às crianças com necessidades especiais, sobretudo aquelas com transtornos globais de desenvolvimento, na busca de compreender aspectos do desenvolvimento e do trabalho pedagógico com a criança com autismo na instituição de educação infantil.

Inicialmente, solicitamos autorização para a pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (Seme), enviando um resumo do projeto e uma carta de apresentação. Após a aprovação da solicitação, iniciamos a busca por CMEIs que tivessem crianças com autismo matriculadas, trabalhando com a coordenadora da educação especial do município. Encontramos o CMEI “Singular”<sup>15</sup> e nele os nossos sujeitos de pesquisa.

Com a autorização e o encaminhamento da Secretaria Municipal de Educação, realizamos o contato com o CMEI “Singular” para conversar com os profissionais da

---

<sup>15</sup> A escolha do nome do CMEI como “Singular” se deu pela compreensão de singular como algo único, significativo, assim como a experiência vivenciada no processo de pesquisa pelos sujeitos em interação, professoras, pesquisadora, Daniel (criança com autismo) e as demais crianças.

escola, diretora, pedagoga e professora, sobre a possibilidade de realizar o estudo de mestrado na instituição, explicando os objetivos da pesquisa. A conversa inicial foi com a pedagoga e com a professora regente, que demonstrou grande interesse pela realização da pesquisa, principalmente pela possibilidade de ter alguém que colaborasse no planejamento e na execução de ações para o desenvolvimento da criança com autismo.

Diante do interesse da professora em participar do estudo, iniciamos a pesquisa no final de abril de 2010, tendo como foco criança com autismo (Daniel), de 4 anos e 11 meses, que parecia um “enigma” para a escola por não expressar o que queria ou sentia, não ficar na sala se o ventilador estivesse desligado e pouco participar da rotina com o grupo.

O contato com a família foi feito na primeira semana de observação. Conversamos com a mãe da criança sobre os objetivos da pesquisa, o processo de investigação, por meio da observação, fotografias e videograções, entregamos também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) como meio de autorização da participação da criança na pesquisa.

O Termo de Consentimento livre e Esclarecido também foi entregue às professoras (APÊNDICE B), pois eram três que atuavam com Daniel: a professora regente, a professora colaboradora de planejamento e a professora colaboradora de ações inclusivas que chegou à escola na primeira semana da pesquisa, para atuar com Daniel e das demais crianças com necessidades educacionais especiais do CMEI.

A imersão no campo aconteceu três vezes por semana, com a observação participante dos momentos vivenciados pelo aluno nos diferentes espaços e contextos do CMEI, buscando analisar a relação entre as mediações realizadas no cotidiano escolar e os indícios de processos de desenvolvimento na criança com autismo, a partir das práticas educativas instituídas e dos modos de interação com o meio e com os outros nas ações realizadas por essa criança no espaço/tempo da educação infantil.

A observação participante possibilitou à pesquisadora uma participação ativa na realidade, observando e atuando em conjunto com as professoras nas situações

investigadas, sistematizando ações e intervindo diretamente com a criança com autismo, constituindo assim, o trabalho colaborativo.

Os registros das observações e intervenções foram realizados por meio de registro em diário de campo, videogravações e fotos, que, em face ao nosso objeto de estudo, eram posteriormente detalhados com a descrição ou transcrição das situações vivenciadas, dos sujeitos envolvidos e dos espaços/tempos em que aconteceram, na busca de compreender os movimentos das mediações pedagógicas na significação do espaço escolar para a criança com autismo.

Foram realizadas entrevistas com as professoras (APÊNDICES C, D, E), com a finalidade de conhecer as concepções dos profissionais sobre educação infantil, autismo, inclusão e mediação pedagógica. Realizamos também conversas e uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE F) com a mãe do aluno, com o objetivo de conhecer as vivências e experiências extraescolares e compartilhar as vivências e experiências escolares.

As conversas com a mãe nos instigaram a conhecer outro contexto que contribui para o desenvolvimento de Daniel, a APAE de Cariacica, espaço onde acompanhamos o aluno durante o mês de agosto, uma vez por semana, com o objetivo de conhecer o trabalho que é realizado.

A análise documental se constituiu como fonte de dados que possibilitou compreender as diretrizes do trabalho pedagógico da escola e do município com alunos com necessidades educacionais especiais. Os documentos nos possibilitaram conhecer um pouco mais a história de vida e dos atendimentos que Daniel tem recebido, por meio de relatórios, laudos e encaminhamentos. Consideramos que, ao manusear os documentos, tivemos o cuidado de assumir uma postura de análise crítica, uma vez que esses documentos não surgiram aleatoriamente, isentos de qualquer intenção, mas são marcados por certas condições e estruturas (sociais, pessoais, históricas, administrativas).



## 4.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS

O estudo foi realizado na turma de quatro anos do turno vespertino do CMEI “Singular” e teve como sujeito a criança com autismo e suas professoras. O objetivo foi analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação infantil. Para isso, foi preciso observar os sujeitos em interação.

Os recortes apresentados para situar o contexto e os sujeitos da investigação são o microcosmo de um todo amplo, múltiplo e em movimento, que constituem a turma de quatro anos e seus sujeitos, e descrevê-lo não caberia nos limites deste trabalho.

### 4.2.1 O município de Cariacica

O município de Cariacica compõe a região metropolitana da Grande Vitória, juntamente com Vitória, Vila Velha, Viana, Guarapari, Serra e Fundão. De acordo com dados do censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município tem 280km<sup>2</sup> e uma população estimada de 348.738 mil habitantes.

Cariacica é um dos mais antigos municípios e tem atualmente um das maiores população do Estado de Espírito Santo. Até há pouco mais de 50 anos, o município, embora estivesse próximo à Capital,<sup>16</sup> era pouco habitado e predominantemente rural. O aumento populacional foi devido à erradicação do café no interior do Estado e ao crescimento industrial da Grande Vitória que estimulou um movimento migratório de pessoas do interior e de outros Estados brasileiros.

O movimento migratório provocou uma ocupação desordenada, com um município sem infraestrutura básica para a maioria dos moradores e para os que chegavam. Para muitos moradores de Cariacica, principalmente os que residem na periferia, essa é uma realidade que perdura ainda nos dias atuais. “O crescimento desordenado, sem planejamento, e o descaso por parte das autoridades levaram o Município a se tornar muito violento, com vários problemas sociais” (GONÇALVES, 2008, p. 117).

A história política de Cariacica, de acordo com Gonçalves (2008), constituiu-se como muito conturbada, o que influenciou no seu crescimento social e econômico

---

<sup>16</sup> Cariacica fica aproximadamente a 15km da Capital, Vitória.

chegando a ser caracterizada pelo povo capixaba como “terra de ninguém”, por conta dos intensos conflitos políticos.

Atualmente, a gestão 2009-2012 da Prefeitura Municipal de Cariacica é uma continuidade da gestão 2005-2008, que contribuiu para mudanças significativas nas políticas municipais, principalmente no que tange à política educacional, como indica França (2008, p. 150)

Na gestão 2005/2008, foram adotadas ações importantes na área de educação do município, na tentativa de implantar uma administração democrática, com orçamento participativo, a realização de concurso público, a constituição do Conselho de Escola, a descentralização de recursos financeiros administrados pelos gestores, a caixa escolar e as discussões sobre a eleição de diretores.

A continuidade da gestão favoreceu a implementação de uma política educacional para o município como política de Estado, com a sistematização de documentos que orientam e normatizam as ações educativas no município, conforme a Resolução nº 31, de 2008.<sup>17</sup>

Essa resolução, em seu Capítulo III, trata da educação especial e determina, como sujeitos, “[...] pessoas com necessidades educacionais especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (CARIACICA, 2008). A educação especial toma como base a política de inclusão e estabelece que a escola regular de qualquer nível de ensino deverá promover a organização das classes comuns e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com professores com especialização em educação especial. O AEE pode acontecer na classe comum,<sup>18</sup> em parceria com os professores regentes e/ou em salas de recursos multifuncionais.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, em 2010, a rede municipal de Cariacica contava, para o AEE, com 44 professores colaboradores de ações inclusivas e cinco salas multifuncionais, para trabalhar com 741 alunos com NEEs distribuídos entre a educação infantil e o ensino fundamental. Desse total, 548

---

<sup>17</sup> Fixa as normas para a educação básica no sistema municipal de ensino do município de Cariacica.

<sup>18</sup> O AEE, nas classes comuns, é realizado pelo professor colaborador de ações inclusivas, em parceria com o professor regente.

alunos são caracterizados com transtornos globais do desenvolvimento (TGD). O número elevado de alunos com TGD é porque essa categorização não abarca apenas os TGDs,<sup>19</sup> mas inclui também alunos com deficiência intelectual, condutas típicas e outros com diagnóstico não definido, o que nos revela uma utilização genérica do termo TGD.

França (2008, p. 160) indica que essa caracterização genérica foi uma estratégia adotada pela equipe de educação inclusiva para garantir o atendimento de alunos com condutas típicas, pois:

[...] o trabalho do professor de educação especial não abrangeria esses alunos, pois eles não apresentavam deficiência, em contraposição à política adotada pela equipe que incluía desde os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, passando pelos alunos com deficiência e englobando os alunos com altas habilidades. Nesse sentido, a equipe adotou essa categoria TID para legitimar a necessidade de um atendimento especializado para esses alunos, pois eles agora apresentavam um — transtorno no seu processo de ensino-aprendizagem, portanto, esse atendimento não poderia ser negado e/ou questionado.<sup>20</sup>

Em meio a tantos alunos considerados TGDs, buscamos, na base de dados do Educacenso do INEP, o total de alunos com necessidades educacionais especiais, por deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, no município, que nos revelou 678 matriculados em todas as modalidades oferecidas — educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (ensino fundamental). Desse total, 74 crianças estão matriculadas na educação infantil e seis apresentam o diagnóstico de autismo clássico.

Nosso sujeito de pesquisa foi encontrado em um levantamento realizado com a gerência de ensino da Seme, restringindo a nossa busca a uma criança com autismo matriculada na educação infantil. Chegamos, assim, ao CMEI “Singular”, contexto que será descrito no próximo item.

---

<sup>19</sup> Tomamos como referência o DSM IV e o CID-10.

<sup>20</sup> Em 2008, era utilizado o termo Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) para caracterizar os sujeitos que, em 2010, são caracterizados com TGDs.

#### **4.2.2 O CMEI “Singular”**

O CMEI “Singular” fica localizado num bairro periférico do município de Cariacica marcado pela violência e tráfico de drogas. De acordo com o documento, para a aprovação e funcionamento da escola, o bairro surgiu da luta do movimento de moradia com a entrega de lotes às famílias que não tinham condições de comprá-los. A comunidade local é de baixa renda, algumas moradias são de tábuas e não possuem infraestrutura mínima, como água encanada. Somente as ruas principais do bairro são pavimentadas. O bairro conta com duas escolas de ensino fundamental, uma unidade de saúde, um Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), transporte coletivo, igrejas e pequenos comércios locais.

O CMEI iniciou suas atividades em 2001, numa casa alugada, fruto da reivindicação da comunidade para o atendimento educacional das crianças menores de sete anos, logo após a inauguração de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), em 1993. Atualmente, o CMEI funciona num prédio próprio, construído pela Prefeitura Municipal de Cariacica e inaugurado em agosto de 2006.

De acordo com o documento da escola, as famílias atendidas pelo CMEI possuem baixa ou nenhuma escolaridade e, em média, são compostas por cinco ou seis pessoas com uma renda mensal familiar de um salário mínimo. Muitas famílias são atendidas pelos programas governamentais, como o bolsa-família e auxílio-gás.

O espaço físico do CMEI é constituído por um prédio de um pavimento com quatro salas de aula, dois banheiros para os alunos, um banheiro para os funcionários, uma sala de material pedagógico, uma cozinha, um depósito de alimentos, uma sala da direção anexada à secretaria e uma área interna (pátio interno) que serve para recreação dos alunos e espaço de planejamento das professoras. A escola possui uma ampla área externa com uma parte cimentada na entrada do prédio, e o restante de terra, onde se encontra o parquinho, um espaço cercado, com brinquedos e areia. Os brinquedos do parquinho são: um escorregador, três balanços, um gira-gira, uma casinha e um minhocão, que chegou durante a pesquisa de campo.

O CMEI “Singular” não possui um projeto político-pedagógico (PPP). As ações desenvolvidas são orientadas pelo documento de requisição e aprovação de funcionamento da escola elaborado em maio de 2007. De acordo com o documento, a proposta pedagógica da escola fundamenta-se “[...] numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito social e histórico marcado pelo meio em que se desenvolve e que também o marca” (p. 4).

Até a elaboração do documento, o CMEI não tinha recebido alunos com necessidades educacionais especiais, e o trabalho voltado para esses alunos é descrito de forma breve enfatizando o atendimento especializado.

O CMEI atende a 160 alunos de quatro a seis anos, divididos em oito turmas, quatro no turno matutino e quatro no vespertino. As turmas, nos dois turnos, são divididas em: uma de alunos com quatro anos completos até 1º de março de 2010 que frequentavam pela primeira vez uma instituição escolar; e três turmas de cinco anos completos até 1º de março de 2010, uma com alunos iniciantes e duas com alunos que frequentaram no ano anterior a escola.

O trabalho desenvolvido pelas professoras era organizado considerando a rotina mais ampla que envolve todo o CMEI, como lanche, escovação e recreação. O momento do lanche acontece nas salas, pois a escola não tem refeitório. Os alunos são encaminhados pelas professoras até a cozinha, pegam seu lanche e retornam para a sala para se alimentar. O momento de recreação acontece no parquinho e, nos dias de chuva, na área interna da escola. Esse era um momento em que as crianças brincavam de modo mais livre, escolhendo as brincadeiras e os pares.

#### **4.2.3 A turma e sua rotina**

O estudo foi desenvolvido na turma de quatro anos do turno vespertino. A turma tinha 21 alunos matriculados (11 meninas e 10 meninos), contudo, durante as observações, a média de frequência era de 18 crianças por dia. Em nenhum dia das observações foram todos os alunos. Como era o primeiro ano dessas crianças na escola, no início de maio, os alunos ainda se adaptavam à rotina escolar. Na medida em que os sentidos eram compartilhados, os alunos se constituíam como grupo, conheciam uns aos outros e apreendiam as regras escolares.

A sala de aula tinha 20 conjuntos de mesa e cadeira para os alunos, uma mesa e cadeira para a professora, um armário para brinquedos, um espelho entre as janelas, prateleiras com jogos e alfabeto móvel, um armário pendurado na parede para guardar os materiais de uso diário, dois baús com brinquedos de encaixe e brinquedos para areia, como baldes, pá, formas e carrinhos. Na parede da frente da sala, embaixo do quadro, estavam coladas as letras do alfabeto em ordem e, no fundo da sala, estavam colados os numerais de 1 ao 9 e suas respectivas quantidades representadas.

As carteiras, no início da pesquisa, ficavam enfileiradas. Cada aluno podia se sentar onde escolhesse. Eram perceptíveis dois grandes grupos, um dos meninos e outro das meninas. Algumas crianças ficavam fora desses grupos, circulando entre eles.

A rotina da turma era organizada a partir da rotina do CMEI. Os alunos chegavam, a professora realizava atividades com o grupo dentro ou fora de sala, preparava o grupo para o lanche. Após o lanche, vinha a escovação, seguida pela recreação e o momento de saída.

Os alunos gostavam de ajudar a professora quando solicitados, principalmente na entrega de materiais para a realização das atividades. Alguns alunos também gostavam de cuidar de Daniel,<sup>21</sup> levá-lo para lavar as mãos, beber água, escovar os dentes, encaminhá-lo para os diferentes espaços da escola, segurando sua mão. Contudo, nos momentos livres as crianças só se aproximavam de Daniel quando a professora solicitava.

#### **4.2.4 As professoras**

A professora Estela<sup>22</sup> era a regente da turma de quatro anos. Formada em Pedagogia, atua no magistério há 20 anos, dez anos com a educação infantil. Professora efetiva do município de Cariacica há quatro anos, trabalhava há dois no CMEI “Singular”. Estela também trabalhava como professora de educação infantil contratada no município de Vitória, no turno matutino. Para a professora, na educação infantil é fundamental *“Trabalhar os conceitos básicos. Porque eles já*

---

<sup>21</sup> Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

<sup>22</sup> Os dados referentes à professora foram obtidos por meio de entrevista realizada em 7-7-2010.

*vivem isso [...] acho que a função nossa é essa: organizar o que eles já conhecem”* (trecho da entrevista realizada em 7-7-2010).

Diante da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no início da pesquisa, Estela se considerava despreparada para trabalhar com esses alunos por não ter formação adequada, uma vez que, na graduação, ela só teve uma disciplina voltada para educação especial, e a rede municipal só oferece formação continuada para os professores colaboradores de ações inclusivas e para pedagogos. A professora indicava a necessidade de investimento na formação dos professores regentes e não apenas dos especialistas para que a inclusão educacional pudesse acontecer de fato nas escolas.

Estela já havia trabalhado com um aluno com necessidade educacional especial numa escola particular, mas nunca com uma criança com autismo. Para a professora, diante da criança com autismo, o não saber do professor parece aumentar, pela falta de interação e por não conseguir identificar as vontades e os desejos do aluno.

*A dificuldade maior que eu encontro é a falta de comunicação dele. Outra criança chegaria pra mim e falaria bem assim: ‘Tô com sede, eu quero ir ao banheiro’, mas ele não fala, então isso me angustia muito, porque... como é que eu vou saber a hora dele ir ao banheiro? A hora dele beber água?... isso que tá me angustiado... o trabalho a gente vai fazendo, só que eu fico angustiada, eu fico achando que não está funcionando alguma coisa, devido a ele não estar me respondendo, tá bom?, gostou? Essas coisas que a gente escuta das outras crianças. A gente sabe quando um aluno gostou de uma atividade ou não, eles expressam né? Até no rosto, no jeito, numa atitude, mas ele, não, ele não tem essa troca, então pra mim essa é a grande dificuldade[...] (trecho da entrevista com a professora regente ESTELA, realizada em 7-7-2010).*

O fato de o aluno “não se expressar”, fazia com que as mediações realizadas pela professora tivessem como foco principal o cuidado. Sua preocupação era ficar por perto para que o aluno não se machucasse. Estela cercava Daniel de cuidados nos espaços fora de sala, principalmente nos momentos de brincadeira livre no parquinho. Ela segurava a mão de Daniel quando ele subia no escorregador, estava sempre ao lado dele e pedindo que as demais crianças tomassem cuidado com ele. Nessa relação de cuidado, Daniel também não conseguia se afastar da professora nos espaços fora de sala, sempre buscava por ela. Quando não a encontrava,

parecia ficar sem rumo, começava a andar de um lado para outro, balançando as mãos e os dedos.

A professora Raquel é a professora colaboradora de planejamento. A função desse profissional é cobrir o horário de planejamento das professoras do CMEI. Durante o planejamento, as professoras se ausentavam da sala, e Raquel assumia o papel de regente em cada uma das turmas. No CMEI, cada professor tem um dia de planejamento. No caso da turma de quatro anos, esse momento acontecia às segundas-feiras, dia em que Raquel realizava as atividades com a turma.

Raquel é formada em Pedagogia com especialização em educação infantil, atua no magistério há dez anos, é professora efetiva do município de Cariacica há quatro anos, mesmo tempo em que trabalha no CMEI “Singular”. No turno matutino, Raquel é professora regente de uma turma de quatro anos no mesmo CMEI.

Para Raquel, o maior desafio no trabalho com Daniel é a “socialização”: *“[...] eu fico muito preocupada, eu sei que o isolamento é uma característica do autismo, mas ele precisa fazer parte do grupo, interagir... é a base do desenvolvimento. Se isso não acontece, como é que a gente faz? Eu nunca tive contato com um autista. O começo foi complicado”* (trecho da entrevista realizada em 26-7-2010).

A inclusão escolar, para Raquel, requeria um trabalho diferenciado com as crianças com necessidades educacionais especiais a partir das atividades da turma: *“[...] dentro da rotina da escola, trazendo ele para a turma sem deixar ele isolado, mas, ao mesmo tempo, olhando para sua especificidade”*.

O início da pesquisa no CMEI “Singular” coincidiu com a chegada da professora colaboradora de ações inclusivas para atender aos alunos com necessidades educacionais do CMEI. Alice começou suas atividades uma semana depois do início da pesquisa de campo. Com experiência de dois anos no magistério, foi contratada pelo município para desempenhar a função de professor colaborador de ações inclusivas, função esta que já havia exercido durante três meses, em 2009, em outra escola da rede municipal de Cariacica.

A proposta de trabalho do professor colaborador de ações inclusivas, definida pela Seme, era atuar como facilitador do processo de inclusão junto ao professor regente,



planejando as ações em conjunto, realizando estudos com base nas formações recebidas quinzenalmente a partir do trabalho realizado com a turma e com o grupo.

Quando questionada sobre o trabalho com a criança com autismo, Alice respondeu:

*Apesar de trabalhar na rede nessa área de educação inclusiva, eu nunca podia imaginar que ia cair assim um autismo logo. Tem pouco tempo que trabalho na rede, eu pensei que isso ia cair pra mim mais tarde, quando eu tivesse experiência. Mas caiu pra mim, eu tô tentando desenvolver, mas não tá fácil, não [...]. Logo que eu cheguei, a angústia foi dele não olhar nos meus olhos, é você chamar e ele não responder. Você tá falando com ele, ele vira para o lado e faz de conta que você não tá falando nada. Isso tava me matando por dentro (trecho da entrevista realizada em 6-7-2010).*

A professora colaboradora de ações inclusivas participava quinzenalmente de uma formação continuada promovida pela Seme, somente com o grupo de professores nessa função, e mensalmente de um grupo de trabalho com os pedagogas e professores colaboradores de ações inclusivas. A política de formação não contemplava a participação do professor regente nos encontros de estudo, e quem deveria promover momentos de formação com o professor regente era o professor colaborador de ações inclusivas no espaço do CMEI.

A política de formação continuada do município é um ponto questionado pela professora regente que consideramos importante ressaltar. Destaca a professora a necessidade de investimento em momentos de formação continuada para os professores regentes da rede que tenham alunos com necessidades educacionais especiais em sala. Para ela, essa formação não deveria ficar apenas a cargo do professor colaborador de ações inclusivas, o que nem sempre acontecia por conta de outras demandas do CMEI.

Diante das falas das professoras, é possível perceber que elas não se sentiam preparadas para trabalhar com uma criança com autismo. A “não interação” por parte da criança as angustiava, não sabiam o que fazer, como se aproximar do aluno, interagir com ele e fazer com que ele fosse parte do grupo.

#### 4.2.5 O aluno

Daniel é uma criança de cinco anos, completados no final de maio 2010, e diagnosticado com autismo infantil aos dois anos. Daniel é o terceiro filho do casal, tem um irmão de dezessete anos, uma irmã de dez anos e um irmão de um ano e seis meses. De acordo com o relato da mãe,<sup>23</sup> no primeiro ano de vida, Daniel desenvolveu-se normalmente, porém, quando ele tinha um ano e dois meses, após uma febre muito alta associada ao rotavírus, ela começou a perceber que Daniel estava diferente:

*[...] daí para lá tudo mudou. Ele parou de falar, ele falava 'mamã', 'papa', pedia as coisas, apontava, os médicos dizem que não tem nada a ver, mas a gente, que convive, sabe que tem. Ele começou a bater a cabeça na parede, no chão, parou de apontar, de falar. Quando queria alguma coisa, ele balançava as mãos e batia a cabeça. Levei no pediatra e contei isso que estava acontecendo, que achava as atitudes de Daniel estranhas, que, quando ele queria algo, ele batia a cabeça, gritava, que ele estava muito diferente, mas o médico disse que era pirraça. Eu insisti com ele, dizendo que não era pirraça, pois já tinha dois filhos e aquilo não era pirraça. O médico me disse que um filho não era igual ao outro (trecho do relato da mãe na reunião de pais, 22-6-2010).*

Quando Daniel estava com um ano e nove meses, a mãe continuava a achar o comportamento do filho muito estranho: *“Ele não olhava mais pra gente, não queria mais entrar na casa das avós e qualquer lugar diferente que a gente ia ele ficava muito agitado”*. Ela o levou novamente ao pediatra, solicitando que encaminhasse Daniel a um especialista, pois *“Não era normal uma criança bater cabeça se autoagredir e não sentir dor”*. Daniel foi encaminhado a um neuropediatra, contudo, no posto de saúde, a mãe não conseguiu marcar a consulta e foi aconselhada a procurar a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae).

A mãe procurou a referida instituição com Daniel. Chegando lá, era um dia de grupo de estudos, os profissionais não estavam realizando atendimentos, porém, de acordo com os relatos da mãe, a psiquiatra começou a observar Daniel, ouviu os relatos dela sobre o comportamento estranho do filho, chamou outros profissionais que o encaminharam para realizar uma triagem e estudo de caso com suspeita de autismo.

---

<sup>23</sup> Relato feito na reunião de pais no dia 22-6-2010, gravado e transcrito.

De acordo com análise documental realizada por meio do prontuário de Daniel na Apae, a triagem e o estudo de caso tiveram início em junho de 2007. A partir de então, ele começou a ser atendido semanalmente na instituição por uma fonoaudióloga, com o trabalho de estimulação precoce. Em setembro de 2007, recebeu o diagnóstico de autismo infantil.

Desde 2007, Daniel frequentava a Apae. Seu atendimento na instituição também passava por médicos (pediatra e psiquiatra) que administravam medicação para controlar as crises convulsivas que surgiram aos três anos e a dificuldade para dormir. Na época da pesquisa, ele ia à instituição às terças e quintas-feiras. Nas terças, ele chegava às 7h da manhã, fazia aula de natação, artes, educação específica (atendimento pedagógico individualizado), fonoaudiologia, psicologia e escolarização e nas quintas, somente a escolarização.

No final de 2009, a Apae indicou que Daniel frequentasse, em 2010, a escola regular para continuar com o atendimento educacional especializado na instituição. A mãe disse que, com muito receio, fez a matrícula do filho no CMEI “Singular”. Quando chegou o primeiro dia de aula, questionava-se: *“Será que meu filho vai ser bem recebido? Como é que as outras crianças vão olhar para ele?”*. Sua angústia aumentou quando, depois de deixar Daniel na sala com a professora, ouviu uma mãe dizer para o filho: *“Se alguém te bater, você bate também, tá?”* e completou:

*Eu fui embora com o coração apertado. Como é que eu ia saber o que aconteceu na escola, se alguém machucou ele. Ele não fala. Eu ficava pensando: ‘Será que a professora vai dar conta de todas essas crianças? E se alguém fizer algo com ele, será que ela vai ver, porque ele não vai contar para ela como as outras crianças’. Eu tive muito medo, mas hoje eu vejo que ele está se desenvolvendo, assim como as outras crianças também, porque elas aprendem desde pequenas a ter contato com pessoas diferentes e a respeitá-las, e quando ficarem adultos, não vão ter preconceito com crianças e adultos diferentes. As crianças têm um cuidado com ele, elas já sabem quem é o Daniel. É bom para elas também conviver com ele (trecho do relato da mãe na reunião de pais realizada em 22-6-2010).*

O relato da mãe de Daniel ilustra um pouco os sentimentos vivenciados por ela. Num primeiro momento, a insegurança inicial em relação à permanência dele na escola, em como seria a relação das professoras e demais crianças com ele, um espaço novo diferente da APAE em que ela estava sempre por perto. Em seguida, a percepção de que, por um lado, a escola tem muito a contribuir no desenvolvimento

dele, e, por outro, a presença dele pode contribuir no desenvolvimento de todos, profissionais e demais crianças.

No contato com a mãe percebemos a aposta no trabalho da escola e principalmente nas possibilidades de Daniel, que pode ser ilustrado em seu relato: *“eu acho que ele já desenvolveu muita coisa depois que veio para escola [...]. Eu acho que ele vai desenvolver ainda mais, porque ele tem capacidade de aprender muita coisa, eu acredito nisso”* (trecho da entrevista realizada em 23-8-2010).

Diante da breve apresentação dos sujeitos, passaremos, no capítulo a seguir, a descrever os primeiros movimentos que aconteceram durante a investigação a partir das interações entre os sujeitos, no contexto do CMEI “Singular”.

## 5 CONHECENDO O CONTEXTO: O INÍCIO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, que consistiu em analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil, as primeiras observações no campo buscaram perceber os sujeitos em interação, as mediações que aconteciam no espaço do CMEI “Singular” e, ao mesmo tempo, inserir a pesquisadora naquele contexto.

Inserir-nos no contexto foi envolver-nos no movimento do CMEI, de modo a entrelaçar o trabalho de pesquisa com o docente num trabalho colaborativo com as professoras. Foi um processo de (re)significar o trabalho das professoras com Daniel para que as mediações realizadas fossem intencionais e sistematizadas, o que implicava “[...] uma construção compartilhada a partir dos nossos pressupostos a respeito de escola, aluno, educação, infância etc.” (VASQUES, 2011, p. 10).

A construção compartilhada teve início com o acolhimento da pesquisadora pelas professoras Estela e Raquel, pela pedagoga e pela diretora. O acolhimento podia ser traduzido como um pedido de ajuda, de estar com elas no trabalho com Daniel, o que ficou claro desde o primeiro contato, quando a professora Estela relatou:

*Eu nunca trabalhei com um autista... eu não sei o que fazer, ele não fala nada e está com síndrome do pânico, não fica na sala se o ventilador estiver desligado. Se o ventilador estiver ligado, ele até fica sentado no lugar dele, mas parece que ele não está aqui, ele fica lá sentadinho olhando para o ventilador... aí eu chamo ‘Daniel, Daniel’, ele não me olha... ele não faz muita coisa... eu tento, dou o lápis na mão dele, mas ele não segura. Um dia desses ele até segurou o giz de cera e fez um risco clarinho no papel... mas logo soltou. Eu não sei como chamar a atenção dele e da turma... aí eu faço assim: vou de mesa em mesa ajudar os alunos, mas eu não consigo muita coisa com ele... mas eu sei que ele pode se desenvolver (diário de campo, 30-4-2010).*

O relato da professora ilustra o sentimento contraditório vivenciado por ela e pelos demais profissionais do CMEI, que sabiam que Daniel precisava se desenvolver, mas não se sentiam preparados para trabalhar com ele. Era difícil envolvê-lo nas atividades com a sua turma.

Dessa forma, o presente capítulo, primeiramente, fará uma descrição das mediações que perpassavam o trabalho pedagógico com Daniel antes da imersão da pesquisadora no campo, a partir dos relatos das professoras Estela e Raquel e das observações durante as primeiras semanas.

Na segunda parte do capítulo, será descrito o movimento da pesquisa, o trabalho colaborativo desenvolvido com as professoras na busca de novas formas de nos colocarmos diante da criança com autismo, ou melhor, de Daniel.

## 5.1 DIANTE DOS SUJEITOS E CONTEXTOS, AS POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO COM DANIEL

As primeiras semanas de observação tiveram como objetivo conhecer o contexto da investigação, ou seja, as professoras, Daniel, sua turma em interação e as mediações que aconteciam nos diferentes espaços da escola. Assim, a partir das observações do cotidiano escolar e de relatos dos profissionais da escola, foi possível descrever, com o olhar de pesquisadora, quem era Daniel e quais as mediações que eram possíveis diante da criança com autismo e do contexto em que ela estava inserida.

Daniel era visto por todos na escola como uma criança dependente do outro, fosse um adulto, fosse outra criança, para fazer tudo, da circulação nos espaços escolares à utilização dos materiais e instrumentos disponíveis nesse espaço. Daniel foi assim definido pela professora Estela:

*Ele não fala, é muito dependente, não vai ao banheiro sozinho e não pede para ir, então levamos ele em diferentes horários. Quando chegamos ao banheiro, temos que tirar sua roupa e ajudá-lo em tudo. Com a água, é a mesma coisa, temos que dar na boca, senão ele não bebe... o lanche da escola ele só come, se for merenda salgada e temos que dar na boca... Não adianta falar com ele para fazer, ele tá sempre muito distante, distraído e parece que não escuta a gente quando fala, porque ele nem vira em nossa direção. Para fazer qualquer coisa com ele, de um desenho a ir para o parquinho, eu tenho que estar com ele, segurando na mão dele, senão ele não faz nada, não vai. Às vezes, eu peço ajuda aos outros alunos, por exemplo, quando eu vou fazer a fila, eu peço para algum aluno trazer o*

*Daniel, mas ele não gosta de ficar de mãos dadas com outra criança, ele solta e vem segurar a minha, ou a da Raquel... acho que é a referência dele com o adulto. (relato feito pela professora regente Estela, diário de campo, 30-4-2010).*

O modo como Daniel se comportava no espaço escolar causava uma grande angústia nas professoras Estela e Raquel e na pedagoga por não saberem como criar situações para provocar avanços no desenvolvimento da criança a partir do trabalho realizado com a turma, como nos foi dito no relato a seguir:

*[...] eu não sei como agir; ele não participa de nada... ou fica correndo de um lado para outro, ou fica quieto 'viajando', olhando para o nada e fica assim em qualquer lugar, na sala, no parquinho, nas brincadeiras aqui fora (área interna) [...] na maioria das vezes ele fica afastado andando de um lado para o outro e olhando os ventiladores (relato da professora regente Estela, diário de campo, 5-5-2010).*

O trabalho realizado com as crianças de quatro anos tinha uma rotina que se iniciava com o momento de entrada, no qual a professora ficava próxima à porta recebendo as crianças com abraços e beijos e, em seguida, pedia que elas se sentassem. As crianças se sentavam no lugar que escolhiam, geralmente próximo aos colegas com quem tinham mais afinidade, com quem conversavam e brincavam enquanto aguardavam as demais crianças chegarem e o início das atividades.

Daniel chegava quase sempre de mãos dadas com sua mãe que, da porta da sala, lhe dava um beijo, soltava sua mão e dizia *tchau*. A professora falava com ele, dava-lhe "boa-tarde", perguntava se estava tudo bem, mas Daniel não olhava para ela. Ele se afastava e ia sentar em seu lugar. Ele se sentava sempre no mesmo lugar, na primeira carteira, ao lado da porta. Se tivesse alguma criança sentada no lugar de Daniel, ele começava a andar pela sala de um lado para o outro até que a professora trocasse a outra criança de lugar. As crianças sabiam que aquele era o lugar de Daniel. Era possível perceber isso em algumas falas dos alunos como: "*Vou sentar no lugar do Daniel*" ou "*Você não pode sentar no lugar do Daniel*".

De acordo com os relatos da professora Estela, no início do ano, a entrada e a permanência em sala de Daniel precisaram ser trabalhadas. Ele era inquieto, "fugia" a todo o momento do grupo, estava sempre distante dos alunos, saía da sala com frequência para ficar correndo pela área interna da escola:

*[...] na hora da entrada, a mãe dele deixava ele aqui na sala. Eu colocava ele sentado, ele ficava um tempinho e logo se levantava e saía da sala. Eu ia até ele, segurava em sua mão e tentava fazer com que ele voltasse para a sala, às vezes ele vinha, mas tinha dias que ele não queria entrar na sala... então eu deixava ele ficar um pouco lá fora. Ele ficava andando de um lado para o outro com a pedagoga ou com a diretora, eu não tinha como ficar com ele... aí eu pedia ajuda para elas, para ficar com ele fora da sala e, aos poucos, tentar trazê-lo de volta. Tinha dias que era assim, ele fugia o dia todo. Eu começava a explicar algo para turma, quando eu ia ver, cadê Daniel? Ele já estava lá fora (relato da professora regente Estela, diário de campo, 4-5-2010).*

As atividades do grupo eram planejadas a partir da rotina do CMEI que organizava os horários de alimentação e lazer. A entrada às 13h, lanche às 15h. Entre a entrada e o lanche, eram realizadas atividades específicas com a turma como: a roda, desenho, pintura, colagem, leitura, escrita, entre outras. A escovação era realizada às 15h20min, o parquinho às 16h e a saída às 17h. Às segundas-feiras, acontecia o planejamento da professora regente Estela. Nesse dia, quem assumia a turma era a professora colaboradora de planejamento, Raquel.

As atividades realizadas diariamente com o grupo tinham por objetivo favorecer o desenvolvimento e a autonomia por parte dos alunos, ao mesmo tempo em que os integrava ao espaço e à organização escolar. Nas diferentes situações cotidianas, eram trabalhados conteúdos relacionados com: linguagem oral e escrita (desenho, pintura, modelagem, escrita, faz de conta, leitura, músicas, histórias etc.); noções matemáticas (contagem, relação e comparação, classificação etc.); valores e regras; hábitos de higiene e cuidado com o corpo; alimentação, entre outros.

A linguagem oral e a escrita eram desenvolvidas por meio da representação com desenho, modelagem, pintura, escrita, conversas e brincadeiras. Havia uma grande preocupação da professora com a apropriação da escrita a partir da identificação das letras e números por parte das crianças.

Letras e números eram trabalhados individualmente. A professora apresentava a letra do dia, perguntava às crianças os nomes de colegas da sala que começavam com essa letra, e o que mais começava com aquela letra. Ela registrava no quadro as palavras que os alunos falavam, marcava a letra inicial, comparava se iniciava com a letra trabalhada no dia e, em seguida, entregava para cada aluno uma folha



com a letra representada para o aluno pintar ou fazer colagem. Os numerais e quantidades também eram trabalhados da mesma maneira que as letras. A cada semana era apresentado um numeral e a quantidade correspondente com desenhos para os alunos pintarem.

Algumas vezes, era realizado um trabalho a partir dos nomes dos alunos, como possibilidade de desenvolver a leitura e a escrita, com o reconhecimento do próprio nome e dos nomes dos colegas e das professoras. Na rotina da turma, as crianças tinham pouco contato com os nomes deles e das demais por escrito.

Momentos da rotina, como a chamada com as fichas, contar quantos alunos vieram, quantos faltaram, quem faltou, em alguns momentos foram explorados como possibilidade para o desenvolvimento da linguagem oral, leitura e noções matemáticas, a partir de situações reais em que alguns conteúdos se concretizam, tornando-os mais significativos aos alunos.

A linguagem oral era desenvolvida nas diversas situações cotidianas em que as crianças relatavam seus desejos e necessidades, como nas brincadeiras e em momentos direcionados por meio de músicas com gestos e em momentos de conversa.

As conversas, a contação de história, as explicações no espaço da sala de aula se davam sempre com cada criança sentada em seu lugar e a professora na frente da sala, de frente para os alunos. Durante a realização das atividades, a professora circulava entre as mesas para auxiliar os alunos e verificar se estavam realizando a atividade do modo como foi proposta.

Os momentos em que professora e alunos se sentavam no chão juntos, para conversar, brincar, cantar, ouvir uma história, aconteciam algumas vezes na semana, e eram realizados na área interna na escola, um espaço maior, porém de grande circulação de pessoas.

Nessa dinâmica de trabalho, em alguns momentos, as mediações da professora exploravam as hipóteses dos alunos no processo de apropriação do conhecimento. Havia, na maioria das atividades, um modelo a ser seguido: a professora explicava e demonstrava como resolver um problema no quadro, as crianças copiavam e ela

verificava se elas estavam fazendo como foi indicado ou não. O episódio a seguir ilustra as estratégias frequentemente utilizadas pela professora:

*Era dia da professora Raquel na sala. Ela leva um abacate, abre mostra para as crianças como é, deixa cada um segurar. [...] Terminado esse momento a professora entregou aos alunos uma folha de atividade com um abacate (cortado ao meio) desenhado. Ela pediu para as crianças pintarem, entregou para cada uma um giz de cera marrom e outro verde, em seguida fala para a turma: “é para pintar o abacate de verde, sem sair da linha e o caroço é marrom”, ela pegou uma folha e pintou o caroço de marrom e falou “é para pintar assim”, apontando para o caroço” (diário de Campo, 10-5-2010).*

A professora costumava apresentar modelos e orientações pontuais de forma a dirigir a atividade das crianças. Entretanto, era possível perceber que as crianças nem sempre se assujeitavam ao modelo; algumas encontravam maneiras de fugir dos modelos, criando outras possibilidades, como na atividade de pintar as cenouras em que foi explicado pela professora como deveria ser pintada: “[...] o ‘cabelinho’<sup>24</sup> de verde a cenoura de laranja”, contudo uma criança pintou todas as cenouras de verde e disse: “Tá tudo verde” e a professora Estela respondeu: “suas cenouras ainda não estão boas para comer, né? Não estão maduras, não dá para comer ainda”. O aluno sorriu para a professora e voltou para o seu lugar (diário de campo, 18-5-2010).

Nesse contexto, Daniel pouco utilizava os materiais disponíveis nas situações em que os demais alunos desenhavam, escreviam ou pintavam. Ele, em alguns momentos, experimentava rolar o lápis na mesa até cair no chão ou pegava o lápis e ficava balançando e batendo na mão.<sup>25</sup> Só riscava o papel quando a professora se aproximava dele, segurava em sua mão e começava a fazer com ele os traços no papel.

Daniel parecia quase sempre alheio ao que acontecia à sua volta. Pouco participava das atividades propostas e nas diferentes situações, ele se ausentava com o olhar ou com as fugas. Ele necessitava do adulto o tempo todo mostrando o que era para ser realizado, motivando sua participação, o que restringia a possibilidade de

---

<sup>24</sup> As folhas da cenoura foram assim nomeadas pela professora Estela, pois ela havia contado uma história em que a cenoura era uma personagem e as folhas eram seu cabelo.

<sup>25</sup> Movimento repetitivo que realizava sempre que manipulava objetos.

desenvolver as ações com ele junto com a turma, pois as professoras atuavam sozinhas<sup>26</sup> com o grupo.

O cansaço de Daniel era mais uma questão que incomodava os profissionais do CMEI: “[...] *tem dias que ele está com muito sono [...] então nós deixamos ele dormir, só que, em alguns dias, ele dorme quase a metade da tarde e ele não está aqui para dormir*” (relato da diretora, diário de campo, 4-5-2010).

Dormir fazia parte da rotina diária de Daniel:

*ele chegava com muito sono, inclusive teve um período que a rotina dele da chegada já era o colchãozinho e dormir, o que não estava certo, porque ele tinha que participar. Como é que ele ia se desenvolver, se ele não participava de toda a rotina com os outros alunos, ele não ia se desenvolver[...]”* (trecho da entrevista realizada com a professora regente, Estela em 7-7-2010).

Os profissionais da escola sabiam que aquele não era o espaço/tempo para Daniel dormir. Antes do início da pesquisa a rotina do sono já não acontecia mais, contudo presenciamos, em algumas situações, o cansaço dele ao realizar as atividades, chegando algumas vezes a dormir. O sono de Daniel era sempre atribuído à medicação<sup>27</sup> ministrada a ele, porém, ao longo da pesquisa, pudemos perceber que os dias em que o aluno recebia atendimento na Apae<sup>28</sup> pela manhã eram os dias em que ele chegava mais cansado e com sono.

Nas primeiras observações, percebemos que, em sala, Daniel ficava a maior parte do tempo sentado em seu lugar. Era uma presença ausente. Parecia, muitas vezes, que ele não estava ali, seu era olhar vago e atravessador, buscava sempre os ventiladores, algumas vezes as janelas; parecia pouco perceber as movimentações que ali aconteciam, a professora e os demais alunos.

Essa aparente ausência se confirmava na pouca interação que tinha com pessoas e com os objetos no espaço escolar, Daniel não atendia quando chamado. A professora precisava se aproximar dele e tentar chamar a sua atenção para as situações que aconteciam.

---

<sup>26</sup> A professora Raquel só trabalhava com a turma no dia de planejamento da professora regente Estela, portanto elas não atuavam ao mesmo tempo com o grupo.

<sup>27</sup> Carbamazepina suspensão oral 2% (anticonvulsivo).

<sup>28</sup> Daniel frequentava a Apae todas as terças e quintas pela manhã das 7h às 11h.

Para que Daniel participasse mais da rotina do grupo, e Estela pudesse dar continuidade ao que realizava com o grupo, a professora pedia ajuda das demais crianças da turma como: buscar Daniel quando saía da sala, no momento de escovação, ou segurar a mão dele para acompanhar a fila, o que foi aproximando algumas crianças dele.

Nas observações, foi possível perceber que as crianças interagiam com Daniel nos momentos em que a professora solicitava. Elas ficavam felizes, sentiam-se responsáveis por ele. Contudo, as interações das crianças com ele ocorriam com mais frequência quando a professora solicitava. Nas situações de brincadeiras livres, no pátio interno ou no parquinho, as crianças pouco buscavam por Daniel.

Os momentos de lazer no parquinho eram de atividade mais livre. As crianças escolhiam as situações de brincadeira. A professora observava os alunos em interação, organizava o tempo da utilização dos balanços – pois só tinha três e era o brinquedo mais procurado pelas crianças que faziam fila para aguardar a vez – e intervinha nas situações de conflito.

Estela demonstrava uma grande preocupação com os alunos no espaço do parquinho. Tinha receio de que alguém pudesse se machucar. Esse cuidado excessivo limitava sua participação a tomar conta dos alunos. Ela pouco entrava nas situações de brincadeira com as crianças e, quando participava, era na tentativa de inserir Daniel, como na situação descrita a seguir:

*Algumas meninas estão brincando na casinha, Estela aponta e mostra para Daniel a casinha dizendo: 'Vamos lá ver o que elas estão fazendo'. Leva-o até lá, bate na porta, uma aluna abre e ela entra na casinha e fecha a porta deixando Daniel que, do lado de fora, bate na porta com a mão fechada e sai correndo. A professora sai da casinha dizendo: 'Eu esperava que ele fosse abrir a porta para me procurar'. Então comentei que ele havia batido na porta como ela tinha feito antes de entrar (diário de campo, 4-5-2010).*

Ao interagir com Daniel e mediar algumas situações lúdicas, a professora tinha expectativas de que ele apresentasse respostas imediatas, mas as ações dele não correspondiam ao que a professora imaginava. O cuidado que a professora Estela tinha com as crianças parecia tomar uma proporção maior em relação a Daniel, o

que limitava as possibilidades de ação dele no espaço do parquinho, como no relato da professora Raquel:

*[...] teve um dia desses que Estela quase morreu do coração. Era dia de planejamento e eu estava com a turma dela no parquinho. Ela foi lá falar comigo e viu Daniel subindo no escorregador sozinho e me disse: 'Raquel, você não pode deixar esse menino subir aí sozinho, ele pode cair, ele não sabe subir sozinho'. E eu respondi: 'ele sabe subir, sim! Tanto sabe que subiu, você precisa deixar ele mais solto, senão você nunca vai saber o que ele sabe fazer'. Desde esse dia que Estela não fica tão colada nele no parquinho (diário de campo, 10-5-2010).*

No início da pesquisa, no espaço do parquinho, Daniel brincava somente no escorregador, subia e escorregava sozinho. Quando não queria mais escorregar ficava andando de um lado para outro balançando as mãos e os dedos.<sup>29</sup> Quando Daniel começava com esse movimento, Estela se aproximava e o levava para explorar outros brinquedos, mas ele logo se afastava e voltava para o escorregador.

Nas demais situações de brincadeiras, Daniel pouco participava. Estava sempre à parte do grupo. As crianças não buscavam por ele e nem ele por elas. Nas brincadeiras com as peças de montar na área interna, ele segurava as peças que lhe eram entregues pela professora ou por outras crianças e ficava batendo uma na outra. Os alunos pouco se aproximavam de Daniel durante as brincadeiras e alegavam que *"ele não gosta de brincar"*.<sup>30</sup> Algumas meninas tentavam colocar Daniel em brincadeiras de faz de conta, nas quais ele era sempre quem precisava ser cuidado, mas ele não permanecia na situação; logo se afastava para ficar correndo ou buscando pelos ventiladores da escola. Nessas situações, a professora não intervinha, pois a brincadeira era livre.

Quando a turma estava na área interna realizando qualquer atividade, Daniel gostava de se encostar no portal do banheiro dos meninos para ficar olhando o ventilador da sala da professora Patrícia. Ele também ficava na grade que divide a área interna (prédio) da externa da escola olhando, ou correndo de um lado para outro balançando as mãos.

---

<sup>29</sup> Esses movimentos de balançar as mãos e os dedos eram constantes.

<sup>30</sup> Relato do aluno João Lucas no dia 26-5-2010, quando pedimos que ele montasse um carrinho para Daniel.

Daniel não acompanhava a movimentação da turma e não atendia quando era chamado pela professora. Nas diferentes situações, Daniel não olhava para quem o chamava. Era preciso buscar por ele. No momento do lanche, a professora chamava as crianças para a fila e as levava para lavar as mãos. Elas eram encaminhadas em fila até a cozinha, pegavam o lanche e retornavam para a sala de aula onde lanchavam. Daniel não pegava seu lanche, comia pouco, mesmo com a professora oferecendo o alimento da boca. Tinha preferência pela merenda salgada, aceitando somente os biscoitos doces.<sup>31</sup>

Estela estimulava todas as crianças a se alimentar bem. Quando alguma criança não queria comer, a professora conversava com ela para saber o porquê e a criança respondia que não estava com fome ou que não gostava da merenda, porém Daniel recusava, e ela não tinha como saber por que ele se virava na cadeira ou ficava olhando para o ventilador enquanto ela tentava dar a merenda a ele. A professora dizia que era difícil saber se ele não estava com fome ou se não gostava do tipo de alimento.

O mesmo acontecia com a sede. Os demais alunos pediam à professora para beber água e, se ela não oferecesse água a Daniel, ele passava a tarde sem beber água. Estela criou uma rotina com o grupo para poder oferecer água a Daniel pelo menos em três momentos, na entrada, depois do lanche e no retorno do parquinho.

Nesse momento coletivo de beber água, os alunos interagiam com Daniel, enchiam o copo para ele e lhe davam a água. Essa mesma interação como forma de cuidar de Daniel também acontecia no momento de escovação. Os alunos escovavam os dentes dele e pediam à professora para ajudá-lo.

Em meio à rotina, sentar no lugar, levantar, circular pelos espaços da escola, sentar no chão e utilizar os materiais disponíveis eram ações que aconteciam a todo o momento. Na circulação pelos espaços escolares, a professora organizava os alunos em fila, algumas vezes em duas filas, uma de meninos e outra de meninas e, em outras, vezes numa única fila.

---

<sup>31</sup> A preferência por alimentos salgados, de acordo com relatos da mãe, é devido à dieta que ela realizou com ele durante alguns anos, em que o açúcar, derivados do leite e alimentos com glúten tinham que ser evitados.

A professora da porta dizia: “*Vamos fazer a fila aqui*”, e os alunos começavam a se organizar em fila para a troca de espaço, Uns corriam imediatamente em direção à professora, pois queriam ser os primeiros; outros pediam a ela que esperasse mais um pouquinho, fazendo gestos com as mãos ou mesmo falando “Já vou”. Daniel não reagia ao chamado da professora e, diante da movimentação da turma, permanecia sentado em seu lugar, como se nada estivesse acontecendo à sua volta. Estela tinha que ir até ele, segurar em sua mão e conduzi-lo, como ilustra o relato a seguir:

*Quando eu chamava os alunos para a fila, quando a gente ia sair da sala para fazer qualquer coisa... podia ser lanche, parquinho, beber água, parecia que ele não sabia o que estava acontecendo, ele continuava sentado. Todos vinham para fila, saíam, e ele não se movia. Eu tinha que voltar e buscá-lo. Na hora de voltar para sala, era a mesma coisa, eu chamava a turma, chamava por ele, mas ele parecia não ouvir, então eu comecei esse movimento de pegá-lo pela mão e conduzi-lo pelos espaços da escola... se os alunos iam lavar as mãos, antes de chamá-los, eu já ia lá na mesa de Daniel, segurava em sua mão e dizia: ‘Vamos lavar as mãos’ e ia com ele, lavava as mãos dele e depois continuava de mãos dadas com ele até voltarmos para sala, porque, se eu soltasse, ele começava a correr de um lado para outro e eu ficava com medo dele cair, esbarrar em alguém (diário de campo, 25-5-2010).*

Uma grande dificuldade que as professoras enfrentavam no trabalho com Daniel e a turma era que ele se afastava do grupo nos momentos coletivos, como roda, história e brincadeira. Daniel não se sentava no chão, e essas atividades, na maioria das vezes, aconteciam com as crianças sentadas no chão. Ele resistia, quando a professora o colocava sentado no chão, resmungava, ficava com o corpo rígido e, logo depois que a professora o colocava sentado, ele se levantava e se afastava de onde o grupo estava.

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.

As mediações das professoras Estela e Raquel tinham por objetivo conduzir Daniel nas diferentes situações pelo fato de ele “ser dependente”, entretanto pouco favorecia a ele sair do lugar de dependente. A ansiedade e o receio das professoras, em relação à segurança e à integridade física de Daniel, acabavam por reforçar sua situação de dependência.

A relação cuidar/educar na educação infantil são processos indissociáveis na formação integral dos alunos. Momentos como a hora de higiene, alimentação, fila e brincadeira podem ser situações de aprendizagem que, a partir da participação em práticas culturais cotidianas, possibilitam a apropriação de signos e instrumentos por Daniel, produzindo novas/outras formas de interagir com o meio e com os outros.

Diante do estranhamento, do receio e da ansiedade das professoras em relação ao trabalho com Daniel, as possibilidades de mediações se configuravam em conduzir o aluno nas diversas situações cotidianas. Ao conduzi-lo, as professoras preocupavam-se com a alimentação, com a sede, com o sono, com a presença e a participação dele com a turma, contudo não viam muito sentido no que faziam com Daniel, não sabiam como proporcionar uma participação mais ativa para essa criança.

A falta de sentido para as ações de Daniel fazia com que ele fosse objeto de cuidado por parte dos profissionais da escola, cuidado este justificado pela dependência do aluno. Concordamos com Padilha (2007, p. 107), ao apontar que:

[...] quando há limitações graves para o controle das próprias ações, toda a vida social do sujeito fica comprometida e é muito mais difícil de serem organizadas as mediações mais eficazes[...]. A ideia de que não há controle da vontade, de que a compreensão é pequena e conturbada, de que as palavras não dizem ao outro de forma compreensível o que deveria dizer, a escola, a clínica e por consequência a família, tratam o deficiente e do deficiente como uma criança que precisa de controle, de uma espécie de tutor das suas ações – o deficiente não é responsável por seus atos e sua vida é toda decidida pelos outros. No entanto, é justamente nesse domínio da vontade, nesse saber-se pertencendo a um grupo social, a uma determinada comunidade que está uma das principais fontes de desenvolvimento cultural – exercer controle sobre a própria vida, sobre as próprias dificuldades, sobre o próprio corpo...

A função da escola é possibilitar novos aprendizados e impulsionar o desenvolvimento. As professoras sabiam disso, mas, em frente a Daniel e à sua



interação restrita, o papel de professora parecia se esvaziar de sentido. Era preciso olhar mais para Daniel e buscar nele, nos movimentos de seu corpo, formas de expressões. Estela e Raquel precisavam estar com ele, se inserir nas inúmeras situações com ele, interpretando e significando suas ações, possibilitando ao aluno formas de agir no espaço escolar a partir de suas peculiaridades.

Concordamos com Góes (2008, p. 43), quando esclarece que, “[...] para compreender a superação cultural do déficit, muitos conhecimentos precisam ser ampliados a respeito do sujeito em suas peculiaridades sociopsicológicas e do outro em seus modos de participação”. As professoras precisavam se reconhecer como mediadoras, era preciso tornar Daniel sujeito nas situações cotidianas, proporcionar à criança com autismo, a partir das mediações pedagógicas, o pertencimento ao grupo e a possibilidade de ter o controle sobre suas ações.

Por estarem sozinhas com o grupo, as mediações de Estela e Raquel inseriam Daniel nas práticas da cultura escolar em momentos pontuais. Contudo, era necessário atribuir sentidos aos gestos, risos, choro, olhar e sons de Daniel, nas diversas situações, a partir das interpretações que elas faziam, (re)significando-o, tornando-se interlocutoras dessa criança, pois, na base do desenvolvimento, está a linguagem do outro que orienta a atenção, a vontade e a ação da criança.

Dessa forma, na educação infantil, as crianças são orientadas pelos adultos nos diferentes momentos e atividades. Os modos como os outros interpretam, orientam e regulam suas ações no espaço escolar são internalizados pela criança num processo no qual ela se apropria das formas culturais, ao mesmo tempo em que as modificam criando sua maneira singular de interagir/intervir no meio, regulando suas próprias práticas com o meio.

A partir desses processos de internalização e apropriação das formas culturais na interação com o outro que orienta o modo da criança agir no meio, é que a possibilidade de regular a própria ação se constitui. Inicialmente, as ações da criança são orientadas pelo o outro a partir da interpretação que esse outro faz, até que, num momento posterior, ela transforma essa orientação do/para o outro em recursos que lhe possibilitam regular sua própria ação, orientada para si mesma, o que é fundamental para o ato voluntário.

A tomada de consciência pela criança de seus atos é um processo no qual seus atos motores, naturais, “em si”, são significados pelo outro e se transformam em atos intencionais “para o outro”. Nesse processo de agir para o outro, a criança toma “para si” o significado cultural da ação, modificando seu modo de interagir com esse outro. A criança começa a participar das práticas culturais de seu grupo por meio do outro que significa, interpreta e orienta suas ações, inserindo-a no universo semiótico.

Acreditamos que, diante da criança com autismo e suas especificidades, assim como de qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não estão predeterminadas; elas são criadas e recriadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos. As professoras precisavam compreender seus papéis como mediadoras que, intencionalmente, criam situações que possam favorecer o desenvolvimento da criança com autismo.

## 5.2 OS MOVIMENTOS DA PESQUISA

Diante do problema de estudo, que foi analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil, a proposta da investigação, pautada no “método genético-experimental”, de Vigotski (2007), possibilitou observar e intervir na realidade, desses sujeitos – professoras e criança com autismo – na tentativa de captar o processo de desenvolvimento dessa criança a partir das interações no contexto escolar.

Como o desenvolvimento infantil e, por consequência, o da criança com autismo, está inter-relacionado com os processos mediados, a mediação pedagógica foi privilegiada por sua característica intencional e sistematizada que pode possibilitar a emergência de funções que a criança ainda não domina.

A imersão no campo de estudo se deu num trabalho em conjunto com as professoras, articulando a prática de pesquisa com a prática e formação docente, com o objetivo de que as professoras se percebessem como mediadoras de Daniel e, intencionalmente, podiam investir nos processos de significação, possibilitando a

participação dessa criança nas situações a partir do compartilhamento dos sentidos produzidos no espaço escolar.

Havia entre as professoras um sentimento de “desorientação” em relação ao trabalho com Daniel no espaço da educação infantil. Esse não saber esvaziava a potência do fazer pedagógico, fazia com que, num primeiro momento, as intervenções cotidianas que realizavam com Daniel fossem mediações baseadas, predominantemente, no cuidar, restringindo as ações realizadas com o ele às suas limitações na interação e na linguagem, o que dificultava às professoras conhecer e investir nas possibilidades de desenvolvimento dessa criança.

Sozinhas com a turma e Daniel, era difícil para as professoras inseri-lo nas situações, ao mesmo tempo em que conduziam o grupo. Enquanto as professoras orientavam o grupo, Daniel olhava para os ventiladores, para a janela, balançava as mãos, até que a professora pudesse se aproximar dele e intervir com ele.

Em algumas atividades, as professoras tinham mais facilidade de conduzir o grupo e Daniel, como nas brincadeiras com regras e na modelagem com massinha, em que elas conduziam a situação ao lado de Daniel, fazendo para ele e com ele, contudo, quando elas se afastavam dele para intervir com outras crianças, Daniel começava a realizar o movimento de balançar as mãos e se afastava de onde a turma estava.

A professora regente ficava angustiada e ansiosa em relação ao trabalho com Daniel, pois ela acreditava que ele necessitava, no espaço do CMEI, de um profissional que soubesse trabalhar com o autismo. A chegada da professora de ações inclusivas,<sup>32</sup> Alice, coincidiu com o início do estudo. Para a professora Estela, ter outro profissional atuando com ela e com a turma diminuiria a sensação de solidão e ajudaria a desenvolver um trabalho com Daniel. “[...] eu me sentia muito sozinha, não sabia o que fazer. Se ficava com Daniel, tinha que deixar o grupo sozinho, se dava atenção para o grupo, Daniel ficava sozinho e não fazia nada, agora eu acredito que vamos conseguir fazer alguma coisa para ele, porque tem você e a Alice, vai ter sempre alguém com ele e comigo” (diário de campo, 17-5-2010).

---

<sup>32</sup> O estudo teve início em 30-4-2010 e os profissionais do CMEI (professoras, pedagogas e diretora) aguardavam a chegada da professora colaboradora de ações inclusivas que já havia sido contratada pela Seme e que iniciou suas atividades em 3-5-2010, durante as primeiras observações do estudo.

Entretanto, as expectativas iniciais da professora Estela, em relação ao nosso estudo, e o trabalho desenvolvido pela professora colaboradora de ações inclusivas,<sup>33</sup> eram baseadas na imagem do profissional da educação especial com práticas específicas de sala de recursos e laboratórios de atendimento eram que nós deveríamos retirar a criança com autismo do seu grupo para realizar um trabalho específico com ela.

A indagação da professora, feita em nosso primeiro planejamento conjunto, ilustra essa expectativa: “[...] *como vai ser o trabalho que você vai desenvolver com Daniel? Que atividades você vai realizar com ele? Como é que se trabalha com uma criança autista?*”. Retomamos com Estela o objetivo de nosso estudo, e a fala da professora nos revelou um estranhamento: “*Você quer que eu trabalhe ele junto com a turma, fazendo as mesmas coisas? Eu não sei fazer isso, eu sei que é preciso fazer, mas como? Ele não participa, ele vai participar? Como é isso? É difícil, nunca tive uma criança autista antes*” (diário de campo, 17-5-2010).

Dessa forma, um dos aspectos do trabalho colaborativo era a realização do planejamento semanal com a professora regente. Os primeiros planejamentos de ações para inserir Daniel foram feitos pela pesquisadora, juntamente com a professora regente Estela, a professora Alice e a pedagoga, e tomavam como base o planejamento diário da professora regente para o grupo. Nosso primeiro objetivo era aproximar Daniel das situações, ou seja, numa roda de contação de história, colocá-lo na roda e mostrar o que acontecia; numa situação de desenho, entregar-lhe a atividade e mostrar as possibilidades de utilização dos materiais disponíveis, para conhecermos as possibilidades de nossas intervenções nas situações.

Durante os planejamentos, a queixa principal da professora Estela era a ausência e a dependência de Daniel, a dificuldade em compreendê-lo, entender seus desejos e necessidades, pois ele estava sempre distante, não olhava para as pessoas, não falava, pouco “se expressava”, necessitava sempre de outra pessoa com ele para participar das atividades e situações

---

<sup>33</sup>Dentre as atribuições do professor colaborador de ações inclusivas, definidas pela Seme – Cariacica, destacamos três: realizar intervenção pedagógica direta com o aluno que apresenta NEEs, garantindo o seu processo de aprendizagem no contexto da sala de aula, em conjunto com o professor regente e seus colegas da turma; participar dos momentos de planejamento com o pedagogo e o professor regente; promover estudos em grupos com professores, pedagogos, coordenadores e gestor de sua escola.

Definimos que, a princípio, teria um adulto junto a Daniel, mostrando para ele as situações e inserindo-o nelas. Isso foi possível, pois, com a presença da pesquisadora e da professora colaboradora, a professora Estela contava com outro profissional na turma três a quatro vezes na semana.

A presença de outro profissional atuando em parceria com as professoras, Daniel e a turma, era a possibilidade de inseri-lo nas situações em que as atividades aconteciam. Dessa forma, nas situações cotidianas, enquanto a professora regente conduzia as situações com o grupo, a professora colaboradora de ações inclusivas e a pesquisadora se colocavam nas situações cotidianas junto a Daniel, chamando a sua atenção para o que acontecia à sua volta, significando e inserindo-o nas situações, instigando sua participação de modo voluntário.

No decorrer do processo de inserir Daniel nas situações coletivas, percebemos que algumas dinâmicas nas situações precisavam ser modificadas, para favorecer o trabalho da professora regente com a turma e Daniel, proporcionando situações de desenvolvimento para todas as crianças. Investimos no trabalho com pequenos grupos, um momento semanal em que a professora dividia a turma em três ou quatro grupos, propondo atividades diversificadas<sup>34</sup> para cada grupo.

O objetivo do trabalho com pequenos grupos era favorecer momentos de intervenção mais individualizada por parte da professora regente, possibilitando que ela se colocasse como mediadora nas situações e identificasse os percursos de aprendizagem de cada criança, explorando mais as hipóteses das crianças e observando o desenvolvimento de cada uma a partir dela mesma.

Os planejamentos se constituíram como um espaço de reflexão e construção de ações para inserir Daniel e implicaram movimentos, como a mudança da disposição das carteiras da sala, que proporcionou mais interação entre as crianças, ao mesmo tempo em que favoreceu que Daniel percebesse a movimentação do grupo.

---

<sup>34</sup> No trabalho com pequenos grupos, eram propostas para cada grupo atividades diferentes. Em um grupo a professora mediava as situações, possibilitando que a criança, com sua ajuda, resolvesse situações-problema que ainda não conseguia resolver sozinha; os demais grupos realizavam atividades em que as crianças eram mediadores umas das outras, fazendo de maneira mais independente as atividades propostas, como desenho, modelagem com massinha, jogos, leitura e manuseio de livros, pintura etc.

A disposição das carteiras da sala de aula sofreu alteração, em comum acordo com a professora que utilizava a sala no turno da manhã. Inicialmente, as carteiras da sala eram dispostas em quatro fileiras com cinco carteiras uma atrás da outra. As carteiras enfileiradas não era a melhor disposição para uma turma de educação infantil, pois restringia a interação entre os alunos. Daniel sentava-se na primeira carteira ao lado da porta e não tinha visão da sala como um todo.

Com a mudança da disposição das carteiras, formamos dois grupos com dez carteiras, com cinco carteiras uma ao lado da outra e de frente para as outras cinco, uma ao lado da outra. A carteira de Daniel permaneceu a primeira ao lado da porta, porém, nessa nova disposição, ele tinha visão de toda a sala e ficava de costas para a porta, atitude fundamental para que ele percebesse o espaço da sala de aula e os movimentos que ali aconteciam.

Nos momentos de planejamento, buscávamos, refletir com as professoras e a pedagoga sobre as ações desenvolvidas com Daniel e sua participação, a partir dos modos como nos colocávamos nas situações e possibilitávamos a participação dele. As reflexões direcionaram nossas ações, modificaram a rotina de trabalho da professora regente e nos apontaram a necessidade de realizarmos momentos de estudo.

Ao longo da pesquisa, conseguimos concretizar dois estudos, que aconteceram durante o planejamento semanal. O primeiro foi sobre autismo, e foi fundamental para esclarecermos dúvidas das professoras em relação à síndrome.<sup>35</sup> Trabalhamos com um a leitura de um livro,<sup>36</sup> e a atividade foi dividida em dois momentos, um para debatermos sobre o autismo e outro para refletirmos sobre a educação da criança com autismo. Cada momento aconteceu em uma semana, com a leitura prévia do texto e uma posterior discussão.

O segundo estudo<sup>37</sup> abordou os processos de mediação, enfatizando a mediação pedagógica, refletindo sobre o papel do professor como mediador. O objetivo desse segundo momento de estudo foi analisar as situações cotidianas, as mediações com

---

<sup>35</sup> As principais dúvidas eram: se era uma doença, como a criança “ficava” autista e se tinha cura.

<sup>36</sup> ORRU, S. E. **Autismo**: o que os pais devem saber? . Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2009.

<sup>37</sup> O texto do estudo foi: ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a desconstrução do brincar no cotidiano educacional. Ijuí, RS: Unijuí, 2005. p. 27-51.

Daniel e as possibilidades de desenvolvimento dele no contexto da educação infantil.

Nas discussões e reflexões dos estudos, participaram a professora regente, Estela, a professora colaboradora de ações inclusivas, Alice, a pedagoga, Lia, e a pesquisadora. A professora Raquel, colaboradora de planejamento, não pôde participar dos momentos de discussão e reflexão, pois tinha que ficar com a turma, contudo ela recebeu o material, leu e procurou a pesquisadora em diferentes momentos para falar sobre os textos.

O movimento da pesquisa não foi harmônico. Tivemos momentos de dúvidas, incertezas, questionamentos, avanços e retrocessos. Foi preciso, no trabalho conjunto com as professoras, inicialmente, fazer para as professoras, ou seja, após o planejamento, na ação concreta, a pesquisadora se colocava como mediadora de Daniel e da turma, realizando processos mediativos com as professoras.

Assim, no trabalho colaborativo com as professoras, diante do não saber fazer relatado por elas e dos objetivos da pesquisa, assumimos a frente de algumas situações intervindo diretamente com Daniel, até que as professoras começaram a participar junto e, aos poucos, foram se responsabilizando pelo papel de mediadoras, cada uma com sua singularidade.

## **6 AS MEDIAÇÕES TECIDAS NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA COM AUTISMO**

A análise dos dados será apresentada em dois capítulos, com o objetivo de descrever as mediações pedagógicas construídas e realizadas com Daniel durante o estudo. Os dados apresentados foram coletados a partir do registro no diário de campo, fotografias, videogravações, entrevistas e documentos. As análises se constituíram, inicialmente, com o registro amplo e reflexivo das anotações do diário de campo, catalogação das fotografias por data e situação interativa, transcrição dos vídeos e entrevistas e análises documentais.

A definição dos eixos para a análise de dados se configurou a partir de uma pré-análise dos episódios interativos, tomando como base as situações, os sujeitos mediadores, os objetivos da mediação e os modos de participação dos outros e da criança. Os dados foram analisados a partir de dois eixos que tomam como base o processo de significação dos espaços e tempos para que Daniel pudesse se apropriar e compartilhar dos sentidos produzidos no coletivo: as mediações tecidas no processo de significação do espaço e tempo da educação infantil para a criança com autismo; e a mediação pedagógica no brincar: as possibilidades que se abrem para Daniel.

As mediações que aconteceram durante a investigação tiveram o objetivo de possibilitar a Daniel novos/outros modos de participação na dinâmica escolar, a partir de sua inserção nas situações. Os eixos analisados descreverão as mediações que aconteceram nos processo interativo com Daniel, o que foi possibilitado a ele em seus modos de interagir com pessoas e objetos para participar das situações.

A separação em eixos é uma tentativa de realizar uma análise em unidades entendendo por unidade “[...] um produto da análise que, ao contrário dos



elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca” (VIGOTSKI, 2005, p. 5).<sup>38</sup>

Cada eixo de análise é constituído por diferentes sujeitos, como as professoras, Daniel, a pesquisadora, as demais crianças e profissionais do CMEI que, ao se entrelaçarem no contexto do CMEI e da investigação, compõem modos de interação peculiares produzindo um todo marcado por uma multiplicidade de determinações.

Nossa tentativa é, assim, descrever a mediação pedagógica, o modo como Daniel se constitui como sujeito no/do espaço escolar, reconhecendo-se nesse espaço e se constituindo em um espaço com modos específicos de ser, de interagir, de se comportar e de compartilhar os sentidos produzidos nesse contexto, ao mesmo tempo em que produz novos sentidos nesse meio.

## 6.1 OS (DES)ENCONTROS NOS DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS DO CMEI “SINGULAR”

A constituição do sujeito e o processo de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores estão diretamente relacionados com a forma como lhe é possibilitada a apropriação da cultura, especialmente a partir do uso dos instrumentos e signos – principalmente a linguagem – num determinado contexto, uma vez que nascemos e nos desenvolvemos numa realidade já constituída (VIGOTSKI, 2005).

O conceito de mediação é central na abordagem histórico-social. Assim, concordamos com Rocha (2005, p. 33), que diz que o desenvolvimento não pode ser visto como um percurso solitário; ele depende do modo de participação do outro que “[...] se opera através de dois processos básicos: a atividade conjunta e a comunicação, pela linguagem”.

---

<sup>38</sup> Como Vigotski (2005) exemplifica para compreender as propriedades da água, é preciso analisar suas moléculas em interação. Se separarmos em elementos, não será mais água e sim hidrogênio e oxigênio com propriedades e características que se diferem das da água.

Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento da criança ocorre a partir da atividade desta e envolve, necessariamente, o investimento e os esforços de outros sujeitos, que possibilitam, por parte da criança, a apropriação dos conhecimentos e modos de ser e de agir culturalmente definidos.

Sem desconsiderar a função dos múltiplos outros que perpassam a vida escolar da criança com autismo, destacamos, no espaço escolar, o papel do professor como o outro que, de modo intencional e sistematizado, pode ampliar a inserção da criança na cultura pela mediação pedagógica. Concordamos com Pino (2000, p. 65-66, grifos do autor) que diz:

Não se trata aqui de fazer do *outro* um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro. A mediação do *outro* tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento. [...] o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire *significação* para o indivíduo, tornando-se um *ser cultural*. Fica claro que a *significação* é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o *outro*, lugar simbólico da humanidade histórica.

A vivência escolar possibilita o acesso a diferentes produções culturais, proporcionando o desenvolvimento dos alunos por meio de aprendizagens que envolvem o conhecimento dos tempos e espaços escolares, observando como estes podem ser utilizados, a partir da forma como a mediação pedagógica aproxima a criança dos objetos, das pessoas e das situações, investindo ou não em suas potencialidades. Dessa maneira, o presente eixo descreverá como a mediação pedagógica se organizava de modo a aproximar Daniel das situações, pessoas e objetos, para que ele pudesse vivenciar os diferentes espaços e tempos do CMEI pelos quais sua turma transitava.

A inserção de Daniel, nos diferentes tempos e espaços do CMEI, era, inicialmente, o meio de possibilitar-lhe avanços no desenvolvimento, um processo no qual o espaço escolar começa a ter uma significação mais ampla, com o compartilhamento de sentidos deste/neste contexto institucionalizado, com regras e modos de ser específicos, ampliando suas experiências no contato/relação com outros adultos e crianças. Conforme aponta Vigotski (1995, p. 305):

[...] quando a criança adentra na cultura, não só toma algo dela, não só assimila e se enriquece com o que está fora de si, mas a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento (tradução nossa).<sup>39</sup>

Ampliar os meios de Daniel adentrar na cultura, apropriando-se de elementos dessa cultura, constituindo-se e enriquecendo-se a partir dela, reorientando sua conduta em seus modos de ser/estar nos diferentes espaços e tempos do CMEI, dependia do investimento das professoras no trabalho com ele e com o grupo.

As professoras Estela e Raquel sentiam-se despreparadas para trabalhar com uma criança com autismo, despreparo que, em parte, esvaziava de sentido o fazer pedagógico, pois elas acreditavam que tinham pouco a oferecer ao aluno a partir do trabalho que desenvolviam com a turma de quatro anos.

A rotina de trabalho com a turma era baseada na organização do tempo e da utilização dos espaços e materiais coletivos do CMEI. O tempo de início e fim das atividades era marcado pela orientação da professora na organização da turma: se era uma atividade em sala, ela pedia que as crianças se sentassem em seus lugares e começava explicar o que seria feito; se era para fazer uma roda, Estela ou Raquel pediam que as crianças se sentassem no chão em roda; quando tinham que sair da sala, a organização do grupo era sempre em fila para ir de um lugar a outro. Nas brincadeiras com brinquedos em sala ou no pátio interno, o final da atividade era marcado pelo pedido da professora para que as crianças arrumassem os brinquedos, em seguida, direcionava a próxima atividade.

O processo interativo e, conseqüentemente, as mediações aconteciam a partir da orientação de uma das professoras, o que possibilitava aos alunos prever ações que poderiam realizar, bem como modos de relação com os outros no espaço do CMEI. As relações estabelecidas no espaço escolar são sociais e de, acordo com Pino (2000, p. 64):

[...] constituem um complexo sistema de posições e papéis associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada

---

<sup>39</sup> “[...] cuanto el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo.”

sociedade e quais são as expectativas de condutas ligadas a essas posições.

Nesse contexto, as professoras esperavam das crianças determinadas ações e comportamentos uns em relação aos outros. No caso das atividades educativas, esperavam que as crianças realizassem as ações de acordo com as orientações dadas, como fazer a fila, sentar no chão, desenhar, entre outras. De modo geral, as crianças atendiam a essas expectativas das professoras. Entretanto, o mesmo não ocorria em relação a Daniel.

Os tempos e os espaços do CMEI pareciam não fazer sentido para Daniel. Nos diferentes espaços e, por consequência, situações, ele pouco interagiu, permanecia fisicamente distante das situações ou com seu olhar vago; pouco participava da dinâmica que acontecia com o grupo. Nas situações coletivas, em que era preciso sentar no chão com as demais crianças, ele resistia em sentar no chão e permanecer com o grupo, ficava à parte, andando de um lado para outro, realizando movimentos de balançar as mãos ou andando pela escola de porta em porta, para olhar os ventiladores das salas.

As ações de Daniel não atendiam às expectativas das professoras em relação à orientação dada ao grupo, mas eram aceitas por ele ser uma criança com autismo, como descrito na situação a seguir:

*A Professora Estela organiza os alunos para escovação e os leva para o pátio interno e pede para eles sentarem no chão. Daniel não senta. Estela se aproxima de Daniel e o coloca sentado no chão, ele resmungando um pouco, se levanta logo em seguida e se afasta um pouco de onde o grupo está. Daniel vai até a grade que separa a área interna do CMEI da externa e fica ali andando de um lado para outro, balançando as mãos. Estela chama: 'Vem Daniel sentar aqui com os colegas', mas ele parece não ouvir. Estela começa a entregar as escovas de dente, chama um a um os alunos pelo nome, que se levantam, vão até ela para pegar a escova de dente e, em seguida, vão para o banheiro. Daniel fica afastado, próximo à grade, concentrado em seus movimentos de balançar as mãos e dedos, não olha para o grupo. A professora deixa Daniel por último, vai até onde ele está, pega em sua mão e diz: "Vamos lá escovar os dentes" e o leva até o banheiro onde escova os dentes do aluno (diário de campo, 4-5-2010).*

Na situação descrita, embora Daniel não atendesse às expectativas da professora em relação ao que foi orientado para sua turma, o fato de ele se afastar do grupo e não participar das situações passou a ser uma ação esperada pela professora em relação a ele. A professora Estela investe na sua participação no final, quando se aproxima dele e o leva para escovar os dentes. O isolamento de Daniel fazia com que, em diversas situações, as intervenções da professora também fossem isoladas, fora do grupo, o que pouco favorecia a ele se perceber como parte do grupo.

A organização de Daniel nos espaços e tempos escolares e seus modos de participação estavam diretamente relacionados com o pertencimento ao grupo. Afastado das situações interativas e do grupo, ele não vivenciava e nem observava o que sua turma fazia. Era difícil para as professoras chamar sua atenção para o grupo, inseri-lo nas atividades coletivas, ao mesmo tempo em que trabalhavam com as outras crianças, pois ele ficava fora do contexto, realizando movimentos estereotipados, com o olhar centrado nesses movimentos.

As expectativas das professoras em relação aos modos de participação de Daniel se construíram no contato com ele, no não saber o que fazer para que ele não se afastasse fisicamente das situações. Estela e Raquel sentiam-se divididas entre a turma e Daniel, embora tivessem a clareza de que ele fazia parte da turma. Como as professoras não costumavam atuar ao mesmo tempo com as crianças, sozinhas com a turma de quatro, anos elas optavam por conduzir o grupo e, ao final da atividade, intervir com Daniel. Esta opção das professoras de atuar/intervir com Daniel somente após explicar as atividades e atender às demais crianças se justificava na resistência dele em estar com o grupo, na interação restrita com as pessoas, objetos e situações, o que limitava as possibilidades de interação das professoras com ele e as outras crianças simultaneamente.

As mediações das professoras eram marcadas pela aparente falta de compreensão de Daniel do que era solicitado a ele. As restrições, nos processos interativos e na comunicação tanto por meio da linguagem verbal como não verbal, dificultavam as ações das professoras, ou seja, a atividade conjunta e a comunicação. Mas também era possível perceber o desejo das professoras de que Daniel participasse das situações coletivas, como destacado no trecho a seguir:

*A gente sabe que o autista tem essa coisa de se isolar, não interagir, mas ele está na escola e precisa interagir com a gente, brincar com as outras crianças, é disso que ele precisa... de interagir com a turma... Participar, Socializar... Isso é a base do desenvolvimento (professora colaboradora de planejamento, Raquel, diário de campo, 31-5-2010).*

Daniel precisava ampliar suas experiências nos espaços e tempos do CMEI, vivenciar e compartilhar as situações com/no grupo, aprender com/no grupo e se desenvolver como parte desse grupo, a partir da inter-relação com os outros sujeitos, o que possibilita a criança se constituir como ser social.

Fazer parte de um grupo, vivenciar a coletividade, está na origem do desenvolvimento da própria conduta da criança. Em seu grupo, ou seja, na coletividade, a criança (re)elabora os processos de subordinação de suas próprias ações às regras de condutas do grupo, envolvendo os processos volitivos. O compartilhamento das ações no grupo pela criança dá origem a uma forma de conduta completamente nova que, por sua vez, produz transformações no funcionamento mental da criança (VIGOTSKI, 1997).

Diante disso, entendemos que Daniel precisava se tornar parte da turma de quatro anos e com ela aprender as regras de convivência, os modos de agir que se materializam no sujeito e tornam-se práticas discursivas a partir da inserção cultural, pertença ao grupo social em seus usos e costumes (PADILHA, 2007).

Era preciso aproximar Daniel das situações coletivas, proporcionar sua inserção e interação com as pessoas e com os objetos envolvidos na situação, para que ele pudesse compartilhar os modos de agir do grupo.

Como aproximar Daniel do grupo, uma criança com autismo que tinha, como uma de suas características, o isolamento e a interação restrita? Góes (2008, p. 42) nos indica:

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.

A professora Estela, em seu relato, diz: “[...] *ele tá sempre muito distante, distraído [...]. Para fazer qualquer coisa [...] eu tenho que estar com ele, segurando na mão*

*dele, se não ele não faz nada, não vai [...]” (diário de campo, 30-4-2010)*. Sim, era preciso estar com Daniel nas situações, significando-as e descobrindo suas possibilidades de desenvolvimento, num fazer para/com ele o que ele ainda não é capaz de fazer sozinho, a partir de sua inserção nas atividades do grupo (VIGOTSKI, 2007).

Estar com Daniel nas situações implicava acompanhá-lo e levá-lo a realizar o que fora proposto nas atividades educativas, estando junto, fazendo junto, intervindo de diferentes maneiras até que ele pudesse realizar a ação sozinho. Era preciso sentar no chão com ele; dar a mão, entrar com ele na fila e acompanhá-lo; segurar o copo com ele; mostrar-lhe como se abre e fecha a torneira; segurar em sua mão para desenhar; fazer parte da brincadeira. Enfim, inicialmente, executando as ações por ele, não de um modo mecânico, mas investindo nas possibilidades de que, futuramente, ele pudesse realizar essas ações sozinho.

Nesse caso, tornava-se fundamental “falar com ele”,<sup>40</sup> para mantê-lo imerso no processo de significação (GÓES, 2008). Falar sobre o que estava sendo realizado e o que se esperava dele, sobre o que era feito para/com ele, chamando sua atenção para as movimentações que aconteciam nos diferentes tempos e espaços do CMEI, instigando sua participação de modo mais voluntário.

As possibilidades de desenvolvimento de Daniel nos espaços e tempos do CMEI dependiam do investimento das professoras, do modo como elas poderiam ampliar a inserção dele na cultura escolar, investindo em ações que favorecessem para que ele se percebesse como sujeito que faz parte de um grupo e nele pode interagir com toda sua singularidade. Compreender as singularidades da criança com autismo é percebê-la como criança, como sujeito, que pensa, que sente, que precisa um pouco (ou muito) mais do outro investindo em suas potencialidades.

---

<sup>40</sup> Góes (2008, p. 42) nos indica que o educador, diante de um aluno com necessidades educacionais especiais, “[...] não deve oferecer experiências de um diálogo menor”. Sendo assim, deve falar com ele, e não apenas dele, por ele ou para ele. A autora aponta que, “[...] à primeira vista, a diretriz é simples, mas a história das práticas educativas tem mostrado que não”.

## 6.2 AMPLIANDO O OLHAR PARA DANIEL: UMA APOSTA NO SUJEITO PARA ALÉM DO AUTISMO

O encontro com Daniel no CMEI “Singular” foi o primeiro contato das professoras com o autismo infantil e, inicialmente, reforçou a imagem que faziam de uma criança com autismo como alguém que vive num mundo seu, que tem dificuldade de interagir com outras pessoas, pois Daniel pouco se relacionava com adultos e crianças, e as professoras não sabiam como estabelecer uma relação com ele pelo fato de ele não reagir às solicitações, não se comunicar e se isolar.

A interação restrita de Daniel com as pessoas e situações era vista como um problema do autismo, e as professoras achavam que tinham pouco a oferecer a ele no contexto da educação infantil. Percebia-se, nas professoras, um esforço para distanciar-se de uma visão do autismo como deficiência, pautada na limitação, no déficit do sujeito, na qual o desenvolvimento é visto como um processo natural do organismo, e o trabalho educativo é voltado predominantemente para a reabilitação do sujeito.

As professoras desejavam contribuir para o desenvolvimento de Daniel, porém, muitas vezes, não sabiam o que fazer, diziam-se despreparadas e consideravam que, mesmo no espaço da educação infantil, na escola comum, a criança com autismo necessitava de um profissional específico que soubesse trabalhar com “o autismo”, com metodologias e ações bem diferenciadas das que realizavam com a turma.

Nesse contexto, entendemos que Daniel precisava ser visto para além do autismo, era preciso reconhecer nele a criança e não o autismo, era necessário olhar para o sujeito que ali existia. Assim, parafraseando Vigotski (1995), não podemos esquecer que é preciso educar não o autista, mas, antes de tudo, uma criança. O importante é educar a criança, conhecer como ela se desenvolve, possibilitando sua imersão no meio social, para que, no contato com a coletividade, com os outros, seu desenvolvimento cultural seja ampliado.

Portanto, era necessária uma aproximação maior de Daniel, e também disponibilidade de tempo para conhecê-lo e desenvolver um trabalho apropriado



com ele. Conhecer Daniel. Essa foi a primeira necessidade apontada para as professoras: Quem é esta criança? O que ela sabe fazer? Do que ela gosta ou não?

Pensar nas possibilidades de Daniel, naquilo que ele sabia fazer, gostava de fazer, o que ele não fazia quando entrou no CMEI e no início da pesquisa já estava fazendo foram caminhos que a pesquisadora sugeriu à professora regente no início da pesquisa. Em resposta a essa solicitação, a professora Estela começa fazendo uma pequena avaliação dos avanços de Daniel:

*Ele não faz muita coisa né? É difícil dizer o que ele sabe ou gosta de fazer... porque ele não fala, não olha pra gente, não interage. Eu vejo assim... Ele já brinca no parquinho, sobe e desce do escorregador. Antes ele ficava andando de um lado para outro, agora ele brinca, só que sozinho, fica o tempo todo subindo e descendo no escorregador. [...] ele não gosta de muita gente perto dele, ele não brinca com as outras crianças [...]. No começo do ano, ele não ficava na sala, agora ele já fica [...]. Ele dormia muito. Todo dia ele chegava e dormia, já era rotina, agora ele não dorme mais [...]. Eu só sei que ele não gosta de leite. Qualquer merenda que tenha leite ele rejeita. Sabe, algumas vezes ele sorri, quando fazemos alguma coisa com ele, por exemplo, quando dou a mão para ele subir no escorregador, parece até que ele está nos dizendo algo. Ele tem muitas coisas boas... Ele não é agressivo (relato da professora regente, Estela, diário de campo, 24-5-2010).*

No início do relato, a professora apresenta a imagem de Daniel como a de uma criança que não fazia muita coisa, não falava, não interagia, difícil de conhecer, mas, ao mesmo tempo, o próprio relato nos revela indícios de uma imagem em construção, a de uma criança que antes não fazia nada e agora faz algumas coisas, como utilizar o escorregador e permanecer na sala de aula. Os indícios da construção de uma nova imagem da criança com autismo, daquela que não faz nada para a de quem pode vir a fazer também constrói uma nova imagem de ser professora da criança com autismo, uma imagem de quem “não foi preparada para trabalhar com esse sujeito”, para uma imagem de quem pode investir, apostar e acreditar que tem muito a contribuir para o desenvolvimento dessa criança.

“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (VIGOTSKI, 1995). Daniel constituía as professoras ao mesmo tempo em que era constituído por elas. O encontro entre sujeitos, professoras e criança com autismo precisava ser potencializado para que a relação estabelecida possibilitasse tanto o

desenvolvimento da criança quanto a constituição das próprias professoras, como indica Fontana (2005, p. 161):

O trabalho pedagógico não é produzido única e exclusivamente pela professora que ensina, nem tampouco pela criança que aprende. O ensinar e aprender são produzidos na relação entre alunos e professora. Um se constitui em relação ao outro.

Nesse processo de constituição mútua entre aquele que ensina e aquele que aprende, o investimento nas possibilidades de desenvolvimento de Daniel implicava a aposta no fazer pedagógico das professoras como mediadoras, que, de modo intencional, sistemático e planejado, poderiam ampliar as possibilidades interação do sujeito com o mundo.

Tornava-se fundamental conhecer Daniel, estar com ele, nas diferentes situações, mas as professoras não tinham essa disponibilidade, esse tempo. Elas atuavam sozinhas com o grupo. Era difícil conduzir a turma e, ao mesmo tempo, inserir Daniel no grupo, principalmente em situações como a roda, a preparação para a escovação, a fila e a explicação da atividade que seria realizada, situações em que o aluno se afastava das crianças fisicamente ou com seu olhar distante.

Mas, em outras situações, era possível perceber a presença de Estela ou Raquel com Daniel, como nas idas ao banheiro, no beber água, no lanche, no parquinho e na escovação. Era um movimento de deixar Daniel e trabalhar com o grupo e deixar o grupo para trabalhar com Daniel, reflexo das condições de exercício do trabalho educativo das professoras antes da chegada da professora colaboradora de ações inclusivas, Alice, e da pesquisadora: uma professora para desenvolver o trabalho com o grupo de 21 crianças, entre elas, Daniel.

Nesse trabalho cotidiano com Daniel, Estela e Raquel não podiam se demorar muito, pois o grupo estava só, então, se ele era levado para beber água, ofereciam-lhe água na boca; se era momento de escovar os dentes, escovavam por ele. O mesmo acontecia com a alimentação, a ida ao banheiro, Estela e Raquel realizavam as ações por Daniel, pois não podiam conceder atenção a ele por muito tempo, tinham a turma esperando.

Diante da dependência de Daniel para realizar diferentes ações nos espaços e tempos do CMEI e nas condições de trabalho com a turma, Estela e Raquel detinham-se prioritariamente nas atividades de cuidado em relação a ele, atendendo às suas necessidades básicas, não investindo de forma mais intensiva em ações educativas que propiciavam o desenvolvimento nos planos socioafetivo e cognitivo.

As práticas de cuidar/educar implicam em atitudes e comportamentos que demandam conhecimentos, habilidades e até valores potencializados no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança. Isto significa que o foco deve ser ajudar o outro a se constituir enquanto pessoa, a melhorar a sua condição de vida enquanto cidadão. Sendo assim, subjaz a ideia de que as ações de cuidado além de racionais são, sobretudo, interativas, pois demandam o desvelo, a criação de vínculos, o acolhimento do outro apesar das diferenças, a construção de conhecimentos culturais e atitudes sociais. (MACEDO; DIAS, 2006, p. 4).

As ações de cuidado precisavam ser percebidas como parte do processo de constituição do sujeito que envolve a afetividade, exteriorizada nas emoções, e os atos motores, os gestos e ações, que possibilitam o desenvolvimento e a organização da atividade cognitiva da criança, a partir do acesso ao meio cultural e simbólico em seus instrumentos, modos de condutas, por meio da interação entre sujeitos (WALLON, 1995).

Dessa forma, era fundamental estar com Daniel nas situações, dar-lhe tempo e ter tempo para realizar ações para/com ele, investindo na mediação pedagógica como meio de aproximar do aluno e conhecer suas possibilidades de atuação nos diferentes espaços e tempos do CMEI.

Destacamos aqui que, embora o professor seja o agente central do processo educativo, não podemos desconsiderar o fato de “[...] que o professor não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico” (GOÉS, 2007, p. 77). Portanto, investir na mediação pedagógica como meio de favorecer o desenvolvimento de Daniel nos espaços e tempos do CMEI não é atribuição individual das professoras, torna-se necessário o trabalho articulado entre os profissionais da escola para dar efetivo suporte às professoras e garantir o

estabelecimento de uma política educacional que possibilite, de fato, a atuação da escola numa perspectiva inclusiva.

No CMEI onde a pesquisa foi realizada, criaram-se condições para o estabelecimento de uma prática educativa que permitisse a inclusão de Daniel. De acordo com a política municipal de educação inclusiva, foi contratado pela Seme um profissional, professora colaboradora de ações inclusivas,<sup>41</sup> para articular o processo de inclusão de Daniel com o trabalho realizado pela professora regente com a turma.

Assim, com a chegada da professora colaboradora de ações inclusivas, Alice, e o início do estudo, foi possível garantir, em vários momentos, outro profissional trabalhando com as professoras e a turma. A atuação de dois profissionais disparou um movimento de investir em práticas que colocassem Daniel em interação com as ações do grupo para conhecermos suas possibilidades de atuação e as nossas de intervenção.

Desse modo, como nos aponta Vasques (2011, p. 11), era fundamental mudar o foco da criança com autismo, “[...] para o professor, o outro que lê, interpreta e constrói possibilidades, implicando-o na construção de uma perspectiva”. Durante a pesquisa de campo, essa mudança de foco também ocorreu, levando ao trabalho colaborativo, à intervenção junto ao aluno e às professoras,<sup>42</sup> numa tentativa de conhecer Daniel e identificar o que nós poderíamos oferecer a ele nos espaços e tempos do CMEI como meio de ampliar sua interação com o espaço escolar.

Em nossas discussões, algumas mais demoradas e outras muito breves, realizadas no início ou final do dia de trabalho com as crianças, nós, pesquisadora e professoras, fomos percebendo que, numa roda, na espera para escovação, numa fila, numa brincadeira, tinha que ter a presença de um profissional com Daniel, indicando o que o grupo estava fazendo e orientando os modos de participação dele na situação. As constatações de que ele não atendia quando era chamado, não ficava com o grupo em momentos como a roda, não pintava, não se expressava,

---

<sup>41</sup> Cf. as atribuições desse profissional no Capítulo 4;

<sup>42</sup> Nossa proposta de estudo foi atuar em conjunto com as professoras, unindo a prática de pesquisa à prática docente, realizando observações e intervenções com a criança com autismo, que se configuraram como intervenções com as professoras na tentativa de experimentar as possibilidades de atuação.

não fazia nada sozinho precisavam se tornar inquietações no sentido de investir em ações voltadas para ele vir a praticar essas ações.

Daniel não realizava as ações propostas porque não sabia o que era para fazer nas inúmeras situações. Era preciso ensiná-lo a entrar na fila, a sentar no chão, a atender quando chamado, a riscar o papel, a lavar as mãos, a beber água, a escovar os dentes, a brincar com outras crianças. Era necessário mediar a relação dele com a situação num fazer para e com ele. Era preciso vivenciar com ele as situações para que pudéssemos nelas conhecer as possibilidades de intervenção com ele.

O relato a seguir exemplifica como se iniciou o movimento de inserir Daniel nas situações do grupo.

*A professora regente não foi ao CMEI devido a problemas de doença. A pedagoga Lia nos pede, pesquisadora e professora colaboradora, para assumirmos a turma. Alice e eu decidimos fazer uma roda com a turma para que as crianças se apresentassem, pois ainda não sabíamos os nomes de todos. Fizemos a roda na sala e, para isso, tivemos que arrastar as mesas e cadeiras para abrir espaço. Alice pede para as crianças sentarem em roda, e todos vão, menos Daniel, que permanece sentado na sua cadeira. Alice vai até Daniel, eu sento na roda com o grupo e começo a cantar com eles a música “Boa-tarde, meu amigo, como vai...”. Em seguida, trocamos o meu amigo pelos nomes das crianças. Daniel, da porta, olha para a roda. Alice, que está ao lado dele, percebe e diz: “Vamos lá, Daniel, participar da roda, vamos cantar”, e aponta para a roda. Daniel vira de costas e fica olhando para o ventilador da outra sala. Alice diz: “Eu vou lá para a roda, vem comigo”, mas ele não olha para ela nem a acompanha. Alice senta na roda, Daniel começa a olhar para a roda. Nós estávamos cantando, batendo palmas, ele ficou da porta observando, mas não se aproximou, revezava seu olhar entre a roda e os ventiladores. [...] após observar o movimento de Daniel, começo a cantar com o grupo com o nome de Daniel a música, a professora Alice vai até ele, aponta para roda e diz: “Vamos lá, Daniel” e o leva para roda, segurando sua mão. Alice senta no chão e diz: “Senta aqui, no colo da tia”, e ele senta em seu colo. Ele fica olhando para as crianças na roda, a música acaba e a professora Alice diz: “Vamos cantar a música da casinha?”<sup>43</sup> e eles começam a cantar, Alice canta a música para Daniel, fazendo os gestos para ele ver. Daniel dá umas olhadas rápidas para ela que começa a fazer os gestos com ele, segurando em seus braços (diário de campo, 11-5-2010).*

---

<sup>43</sup> Nessa musica, enquanto cantam, as crianças fazem gestos com as mãos e braços, que representam a casa, a árvore, passarinhos e ponte.

O presente episódio descreve as tentativas da professora Alice em chamar a atenção de Daniel para a roda e inseri-lo na atividade. Enquanto a pesquisadora conduzia as demais crianças da turma na roda, Alice intervinha com Daniel, para que ele se sentasse e se aproximasse do grupo. A professora apontava para a roda mostrando o que estava acontecendo, instigando sua participação na situação, de modo voluntário. Quando Alice consegue que Daniel se sente na roda, ela canta e faz os gestos da música para ele e, em seguida, faz os gestos com ele segurando em seu braço.

As possibilidades de participação de Daniel nas situações com a turma estavam diretamente relacionadas com os modos como nos inseríamos com ele nas situações, o que implicava investir em ações para que Daniel realizasse as atividades, favorecendo à criança com autismo novas/outras formas de se perceber e se constituir no grupo.

Planejar e sistematizar as possibilidades de ação com Daniel era, como nos aponta Góes (1993), refletir sobre o nosso fazer pedagógico, levantando hipóteses de ações a partir de um referencial desejado: ter uma referência do que era preciso oferecer a Daniel para que ele compartilhasse os modos de ser, estar, interagir no espaço do CMEI, experimentar possibilidades de ações a partir de projeções futuras, potencializando nossas formas de agir.

Desse modo, Góes (1993, p. 4) nos indica que é necessário substituir a prescrição (com uma ação X do outro, o sujeito fará Y) para uma disposição de explorar, criar hipóteses, uma visão prospectiva, ou seja, “[...] antecipar cenários, escolher entre as possibilidades e nelas investir”.

Inicialmente, o processo de inserir Daniel nas situações foi um investimento nas possibilidades das professoras de intervir com ele a partir do trabalho que desenvolviam com o grupo, rompendo com a ideia de que não tinham muito para oferecer à criança com autismo. Para isso, foi preciso, num primeiro momento, a intervenção da pesquisadora diretamente com Daniel nas situações, realizando mediações no fazer pedagógico das professoras. Foi necessário fazer para as professoras, mostrar as possibilidades de ação e as necessidades de intervenção, como entrar nas situações de brincadeira com ele, o fazer com/para o aluno e não

fazer por ele, interpretar as ações de Daniel, verbalizando para ele as interpretações, significando suas ações no contexto interativo.

Daniel se constituía no espaço escolar ao mesmo tempo em que constituía cada uma de nós, pesquisadora e professoras. As mediações foram se construindo no dia a dia, em cada tentativa nossa de nos aproximarmos dele, de colocá-lo nas situações. Aos poucos, cada ação realizada pelas professoras e pesquisadora, em conjunto, se constituíam em uma aposta nas possibilidades de participação de Daniel. Foi se fortalecendo a ideia de que os avanços de Daniel estavam diretamente relacionados com o modo como investíamos nesses avanços, no nosso agir, supondo as possibilidades de desenvolvimento dele no grupo, construindo com ele e a partir dele as mediações, o fazer pedagógico.

As possibilidades de mediação com Daniel foram construídas nas reflexões das ações realizadas, no levantamento de hipóteses e na sistematização de novas/outras ações. Esse movimento não foi linear nem desprovido de contradições. Muitas vezes as expectativas e projeções de desenvolvimento das professoras se baseavam predominantemente no processo de alfabetização, enfatizado no trabalho que realizavam com as crianças, o que demandava retomar os percursos de Daniel, desde seu início no CMEI, como um meio de refletir sobre os avanços e retrocessos dele em cada situação específica e, a partir disso, traçar novas projeções.

Assim, como salienta Fontana (2005), professora e criança constituem-se reciprocamente na dinâmica interativa tecida no espaço escolar. O que é planejado vai sendo redimensionado no encontro com Daniel, o que implica olhar de uma outra maneira para o vivido, de modo a não estancar o movimento das possibilidades de sentidos em jogo.

Foi preciso pontuar para as professoras que as ações desenvolvidas com Daniel, embora, naquele momento, não focassem o aprendizado das letras e números, favoreciam o desenvolvimento dos processos cognitivos dele a partir dos modos como possibilitávamos sua participação e apropriação dos tempos e espaços do CMEI. Portanto, a maneira de diminuir as angústias das professoras em relação ao

desenvolvimento de Daniel era, nos momentos de planejamento, falar das dificuldades, refletir sobre elas e anunciar possibilidades, como na situação a seguir:

*Iniciamos o momento de planejamento com o desabafo da professora Estela: “Estou muito angustiada, ainda não sei como intervir com Daniel nas situações... sabe? É difícil. Eu não consigo saber o que ele sente, se ele está gostando do que estou fazendo. É muito difícil interagir com ele”. Alice interrompe a fala de Estela dizendo: “Repare mais, eu já consigo perceber quando ele está gostando ou não, repara só, quando ele gosta, ele fica mais observador, ele nos olha mais; sorri, quando ele não quer fazer mais ou não gosta, ele nos empurra, se afasta, fica olhando para os ventiladores... fica mais distante de nós”. Sugeri às professoras que, durante as intervenções, nos voltássemos para os meios pelos quais Daniel se expressa, observando o que suas ações queriam nos dizer, mas que, para isso, tínhamos que verbalizar para ele o que/como entendíamos/interpretávamos suas ações. Se ele se afastasse, era para perguntar: “Você não está gostando, não quer mais fazer?”. Ao mesmo tempo, colocar para ele o que era preciso fazer naquele momento, indicando o que sua turma estava fazendo (diário de campo, 7-6-2010)*

Os momentos de planejamentos serviram para ajustar projeções, definir objetivos comuns e dar unidade às ações, num pensar sobre a criança, suas formas de se manifestar e interagir, para um agir intencional, no sentido de provocar desenvolvimento a partir das vivências de Daniel nos tempos e espaços do CMEI e nas aprendizagens que lhes eram possibilitadas.

Orientar as nossas ações para aquilo que Daniel poderia vir a fazer não era determinar quando ele faria. Assim, como nos aponta Freitas (2001, p. 115), “[...] podemos tecer considerações de um ponto de vista de desenvolvimento, entendido como movimento, como prospectivo. Mas não podemos afirmar ou garantir, a cada momento, qual será o futuro de certas capacidades”.

Ampliar o olhar para Daniel, tirar o foco do autismo para perceber a criança, o sujeito em constituição, era focalizar o papel do professor como outro que se coloca intencionalmente como mediador da relação dessa criança com o meio e com as demais crianças. Mostrar que sua turma estava fazendo algo e indicar que ele deveria estar com o grupo foi o início do processo, acompanhado de ações que implicavam nos colocarmos com ele na situação, uma vez que, sozinho, ele “fugia” delas, o que nos permitiria conhecer mais Daniel.



### 6.3 INSERINDO DANIEL NOS DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS DO CMEI: AS POSSIBILIDADES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

As ações do nosso estudo se voltaram para o movimento de, no espaço escolar, permitir ao professor se perceber como o outro que potencializa o desenvolvimento da criança com autismo, assumindo seu papel de mediador envolvendo Daniel nas situações cotidianas, buscando ali onde o organismo aponta para impossibilidades, as possibilidades de desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1995).

A criança com autismo necessita de um maior investimento do outro nos processos interativos que possibilitam sua inserção e vivência cultural (MARTINS, 2009; VASQUES, 2011). Portanto, no trabalho pedagógico com essa criança, é fundamental conhecê-la e ao grupo em que está inserida, ter tempo e dar-se tempo para levantar hipóteses, questionamentos, substituindo a prescrição por uma disposição exploratória (Góes, 1993).

As intervenções com a criança com autismo tinham como objetivo/projeção o desejo de que interagisse mais com os outros, estabelecesse alguma interação com os adultos e crianças, olhasse para nós, participasse das movimentações no espaço escolar, fizesse parte do grupo e se percebesse no grupo. Nossas ações – professoras e pesquisadora – inicialmente se voltaram para o processo de chamar a atenção de Daniel para o que acontecia à sua volta, as movimentações da turma, ao mesmo tempo em que tentávamos inseri-lo nas situações coletivas (no movimento).

Para descrever e analisar as diferentes possibilidades de mediação construídas no processo de inserir Daniel no grupo, abordaremos os movimentos realizados a partir de dois subitens: conduzindo Daniel pelos diferentes espaços; e orientando Daniel nos diferentes espaços e tempos.

A descrição dos processos terá como base de análise os modos de participação dos outros (professoras, pesquisadora e demais crianças) no processo de significação das situações para Daniel, e os indícios de compartilhamento de sentidos por Daniel em seus modos de participação nas situações, nos diferentes tempos e espaços do CMEI.

### **6.3.1 Conduzindo Daniel pelos diferentes espaços: a participação das professoras e da pesquisadora**

Possibilitar à criança com autismo a vivência das diferentes situações que acontecem no espaço e tempo escolar é inseri-la no meio cultural, proporcionando, na experiência das ações/atividades coletivas, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a atenção, a memória, o intelecto, a percepção, entre outras, que favorecem, também, o desenvolvimento dos processos volitivos. De acordo com Vigotski (1997), a capacidade de a criança guiar sua própria conduta, controlando ações impulsivas, deve-se à sua vontade de submeter sua conduta às regras coletivas, ou seja, coordenar suas ações com a atividade de seus companheiros.

Dessa forma, em nossa participação inicial, levamos Daniel para as situações coletivas, uma vez que ele se afastava do grupo, ficava fora da situação, andava de um lado para outro balançando as mãos, buscava pelos ventiladores, ficava alheio ao que acontecia com o grupo.

Nas situações coletivas, era difícil para a professora sozinha orientar e conduzir o grupo ao mesmo tempo em que chamava a atenção de Daniel. A presença de dois profissionais garantia alguém acompanhando e orientando Daniel para que ele se aproximasse de onde o grupo estivesse, sentasse e participasse da situação, enquanto a professora conduzia a turma, como no episódio a seguir:

*No pátio interno, a professora Estela faz uma roda com os alunos, todos se sentam, menos Daniel que caminha em direção à grade como se não tivesse percebido a movimentação de sua turma para fazer a roda. Eu me aproximo de Daniel e digo: “Vem sentar na roda, Daniel”. Seguro em sua mão e o levo até a roda. Sento-me na roda e digo: “Senta aqui comigo, vem” (estendo os braços e faço o gesto de chamar). Daniel se aproxima e senta em meu colo. Estela começa a mostrar as fichas dos nomes, uma ficha de cada vez, e perguntar para os alunos de quem é a ficha [...]. Daniel, sentado no meu colo, pouco olhava para a roda, olhava para o ventilador da dispensa, eu tentava chamar a atenção dele para o que acontecia na roda, apontava para a professora e dizia: “Vamos ver de quem será a ficha”, e para os colegas “Olha, Daniel, os colegas sentados na roda”. Estela mostrava as fichas para Daniel, depois que mostrava para o grupo, apontava para a criança repetindo*

*seu nome, Daniel fazia um movimento de olhar rapidamente para a professora enquanto ele falava, em seguida, ele abaixava a cabeça, balançava as mãos e logo voltava a olhar para a dispensa (diário de campo, 26-5-2010).*

O movimento descrito no episódio foi para que Daniel se aproximasse da situação, estivesse com o grupo, vivenciando, interagindo com toda a sua singularidade. Ao convidá-lo para se sentar na roda, a pesquisadora rompe com o afastamento de Daniel e o leva para a atividade com sua turma. Senta-se com ele e indica para ele o que está acontecendo, aponta como as demais crianças se comportam, numa tentativa de aproximá-lo e chamar a sua atenção para a atividade em que a turma estava envolvida.

Era fundamental estarmos com Daniel nas diversas situações, no sentido de possibilitar-lhe não perder o foco das atividades propostas e de auxiliá-lo na percepção do grupo e de si próprio como um membro daquela turma. Era preciso chamar a atenção dele para o que acontecia à sua volta, mostrando a movimentação do grupo na situação e indicando o que era esperado que ele fizesse, como parte daquele grupo. Assim, nas próprias situações, experimentávamos as possibilidades e os limites do fazer pedagógico, num estar/fazer junto, intervindo para que ele não se afastasse e se percebesse no grupo.

Acreditamos, com base na perspectiva histórico-cultural, que o modo como os processos perceptivos se desenvolvem na criança estão atrelados às experiências vivenciadas na mediação do outro que evocam a atenção, a memória e a vontade.

Diversas foram as situações em que interviemos no sentido de possibilitar a Daniel outro modo de perceber e interagir com os outros, com as atividades e objetos nos diferentes espaços e tempos do CMEI. Para essa reflexão, elegemos situações observadas nos momentos de escovação de dentes, uma das rotinas do CMEI, por ter sido possível registrar uma sequência de mediações que foram significativas de forma a permitir seu envolvimento nas atividades educativas, um nível maior de interação com as outras crianças e adultos, enfim, indícios do compartilhamento de sentidos em relação aos tempos e espaços do CMEI.

No trabalho de mediação realizado no momento de escovação, orientávamos Daniel para a organização do grupo. Inicialmente, tínhamos que segurar em sua mão, falar

com ele sobre o que estava acontecendo e o que era esperado dele, indicando verbalmente as situações e realizando com ele as ações necessárias, como acompanhar o grupo e sentar no chão para esperar a vez.

O sentar no chão era uma situação recorrente em diferentes momentos, como a roda, as brincadeiras no pátio interno, a contação de história, e demandou uma intervenção semelhante em todos os momentos. No processo de levar Daniel a sentar no chão com o grupo, conversávamos com ele sobre o que seria realizado, explicitando por que ele deveria se sentar. Apontávamos para a professora que direcionava o grupo, para as demais crianças, sentávamos com o grupo e o chamávamos para sentar conosco, e ele se sentava em nosso colo. Aos poucos, fomos retirando Daniel do colo, sentávamos ao seu lado para que ele estivesse na situação como as demais crianças. No início, ele não atendia às solicitações feitas de imediato, parecia não compreendê-las. Nossas palavras e ações pareciam não fazer sentido para ele, como na situação a seguir:

*A professora Raquel chama as crianças para escovação<sup>44</sup> dizendo: “Pessoal, vamos sentar aqui no corredor que vou entregar as escovas de dente”. Os alunos se levantam e saem da sala. Aproximo-me de Daniel, que permanece sentado em seu lugar, e digo: “Vamos lá fora esperar para escovar os dentes, a Raquel está chamando, vem”. Daniel permanece sentado, Raquel se aproxima, estende o braço na direção dele e diz: “Vem com tia para você escovar os dentes” e o leva de mãos dadas para o corredor. Raquel organiza o grupo dizendo: “Os meninos sentam de um lado e as meninas de outro” e vai levando Daniel que ainda está de mãos dadas com ela para sentar com os meninos. Daniel resiste e não senta no chão, Raquel solta a mão de Daniel para resolver um conflito entre duas crianças. Quando termina, senta e começa a entregar as escovas de dente. Aproximo-me de Daniel e digo: “Vem sentar aqui com os colegas para esperar a Raquel te entregar sua escova de dentes”. Ele não me olha, e eu digo: “Daniel, estou falando com você, vamos sentar para esperar”. Seguro em sua mão, ele me olha rapidamente, eu me sento no chão e digo: “Senta aqui do meu lado Daniel, vem”. Ele não senta, começo a mostrar para ele que todos estavam sentados dizendo: “Olha, Daniel, todos os colegas estão sentados para esperar a Raquel entregar a escova de dente, vem sentar aqui comigo, vem esperar aqui a sua escova”, mas ele não sentou. Então continuei: “Senta, eu te ajudo” e fui colocando ele*

---

<sup>44</sup> O momento de organização para a escovação era sempre realizado fora da sala de aula, no pátio interno ou no corredor, pois, nesse momento, era realizada a limpeza da sala após o lanche.

*sentado no chão, me abaixando junto com ele. Ele senta no chão e eu sento ao seu lado* (diário de campo, 31-5-2010).

O episódio ilustra o modo como tentávamos inserir Daniel nas situações, primeiramente nos aproximando dele, verbalizando o que era para ser feito, indicando o que esperávamos dele: se era para sentar no chão e esperar ser chamado, ele tinha, assim como as demais crianças, que sentar e esperar. Ajudar Daniel a fazer o que era preciso, mostrando, indicando, fazendo com ele o que deveria ser feito era o meio de apostar num aprendizado orientado prospectivamente, a partir de projeções futuras, pois, de acordo com Vigotski (2005, p. 130),

[...] o único tipo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia: deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. [...] o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado.

Assim, na medida em que aproximávamos Daniel das situações, novos questionamentos surgiam em relação aos modos de participação dele nas situações. Por exemplo, numa situação como a de espera para a escovação de dentes, como no episódio anterior, ele precisava sentar, esperar ser chamado, receber sua escova, ir ao banheiro, escovar os dentes, retornar para o local de espera e entregar a sua escova para a professora. Essa era a sequência das ações já compartilhadas entre a professora e as outras crianças. Com o enunciado da professora: “Vamos escovar os dentes”, eram disparados nas crianças todos os procedimentos que deveriam realizar, ou seja, elas já sabiam o que era esperado delas e agiam conforme o solicitado. Contudo, Daniel ainda não compartilhava sentidos já estabilizados entre a professora e as outras crianças no que se referia a alguns acordos para que o trabalho educativo pudesse ter andamento no espaço do CMEI. Era necessário “orientar o aprendizado para o futuro”, criar condições para a emergência de novos/outros sentidos para Daniel e com ele no contexto da turma.

As intervenções com Daniel no episódio descrito anteriormente não se encerraram no momento em que ele se sentou no chão. A partir daí surgiram novas possibilidades de mediações, como relatado a seguir:

*Com Daniel sentado ao meu lado, começo dizer: “Olha lá, Daniel, para a Raquel, ela está chamando os colegas para pegar a escova de dente, vamos esperar aqui até ela te chamar”. Enquanto eu falava, Daniel não me olhou, mas olhou rapidamente para Raquel, que, ao perceber que o aluno olhou para ela, imediatamente o chamou: “Daniel, vem aqui pegar sua escova com a tia”. Ele não se levanta. Eu me levanto e digo: “Vamos lá pegar sua escova, vem” (estendo meu braço em sua direção). Ele não se levanta. Raquel se aproxima e diz: “Toma aqui sua escova, vai lá no banheiro com a tia Fernanda escovar os dentes”. Ele se levanta e Raquel coloca a escova na mão dele dizendo: “Segura sua escova”, e ele pega a escova. Eu digo: “Vamos escovar os dentes no banheiro?”. Vou com ele para o banheiro. Daniel coloca a escova na boca, mas não faz o movimento de escovação. Tinha outra criança escovando os dentes e pedi para ela mostrar para Daniel como escovava seus dentes. Comecei a falar: “Olha, Daniel, como o José escova os dentes, escova o seu também”. Ele olhou para José, mas logo desviou o olhar e foi em direção à pia. Falei com Daniel: “Vou te ajudar a escovar os dentes”. Segurei a escova junto com sua mão e, de frente para o espelho, fazia o movimento de escovação dizendo: “Olha lá, nós estamos escovando seus dentes”, e ele olhava para o espelho. Eu soltava a mão dele, para ele dar continuidade ao movimento, mas ele não dava. Terminamos a escovação, abri a torneira e o ajudei a lavar a boca mostrando para ele como se faz a concha com a mão para pegar água; com minha mão por baixo da dele, eu mostrava como ele deveria fazer com a mão dizendo: “Precisa fazer assim ò, a mão não pode ficar aberta, senão a água escorre. Precisa juntar os dedos”. Fui fazendo o gesto junto com ele, com minha mão por baixo da dele e pegando água na mão dele e levando até a boca. Acabamos a escovação e voltamos para o corredor. Daniel segurava sua escova de dente, e eu falava: “Agora vamos lá entregar a escova para Raquel guardar”. Fomos até a professora, e ele ficou parado diante dela, que pegou a escova da mão dele e disse: “Obrigada Daniel”, ele abaixou a cabeça. Raquel pegou na mão dele e disse para o grupo: “Uma fila aqui, atrás do Daniel, para a gente ir para o parquinho” (diário de campo, 31-5-2010).*

As vivências das situações coletivas era o meio de possibilitar a Daniel com/no grupo compartilhar os acordos já estabelecidos com as crianças e as “regras” que perpassavam cada uma das atividades educativas propostas, ou seja, o que era esperado dele e de cada criança numa situação.

Portanto, na situação descrita, era preciso não apenas escovar os dentes de Daniel por ele, mas possibilitar-lhe a apropriação de uma sequência de ações que lhe permitiriam executar essa tarefa sozinho. Era necessário propiciar condições para uma (re)organização da atenção, de involuntária para voluntária, para que as experiências vivenciadas favorecessem a (re)construção da memória e, de forma mais ampla, do pensamento, transpondo as vivências de uma situação à outra similar, de forma a subordiná-lo à vontade e permitir a Daniel a inserção na dinâmica educativa produzida com a turma.

Propiciar condições para um nível maior de organização do pensamento de Daniel a partir das ações realizadas com ele nos remete a Vigotski (2005, p. 187), quando destaca que “[...] o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva”.

No desenvolvimento dos processos de autorregulação, não podemos desconsiderar os aspectos afetivo-volitivos, pois, de acordo com Vigotski (2004), os processos volitivos têm sua origem no social, no coletivo, num plano interpsicológico. Inicialmente, é a outra pessoa que chama e dirige a atenção da criança para aquilo que ela mostra (um ordena... e o outro cumpre), até que a própria criança passa a dirigir sua atenção ordenando a si mesma, transformando as funções sociais em individuais.

Dessa forma, no episódio descrito, a pesquisadora, inicialmente, chama a atenção de Daniel para a situação, e ao mesmo tempo, indica o que espera dele ao dizer: *“Olha lá, Daniel, para a Raquel, ela está chamando os colegas para pegar a escova de dente. Vamos esperar aqui até ela te chamar”*. O olhar breve de Daniel é percebido pela professora, que o chama para pegar a escova de dente. Como ele não vai em direção à professora, Raquel vai até ele e entrega-lhe a escova, enunciando o que espera dele: *“Toma aqui sua escova, vai lá no banheiro com a tia Fernanda escovar os dentes”*. Daniel não escova os dentes, apenas coloca a escova na boca. Era preciso ensinar-lhe a escovar, não apenas escovar por ele. A pesquisadora pede a outra criança que mostre a Daniel como ela escova os dentes, na tentativa de motivá-lo a imitar. Como ele desvia o olhar da criança que escova os dentes, a pesquisadora investe na ação conjunta dizendo: *“Vou te ajudar [...]”*.

Segura com ele a escova, coloca-o de frente ao espelho, realiza com ele os movimentos de escovação, indicando para ele olhar no espelho o que faziam juntos. Ao final, ela mostra como ele podia lavar a boca, fazendo novamente com ele, mostrando como se pega a água com a mão. Quando retornam, a pesquisadora leva Daniel até a professora para ele entregar a escova. Ele não faz a entrega, mas a professora recebe a escova, pegando da mão dele e agradecendo, atribuindo um significado à sua ação de se aproximar dela com a escova após a escovação de dentes.

Indicar para ele como se faz, fazer com ele, constituía-se num processo dialógico, no qual as ações eram enunciadas em nossas palavras, ao mesmo tempo em que eram realizadas em conjunto com Daniel. Tínhamos, como mediadoras, que nos colocar como motor do envolvimento de Daniel nas situações, evocando sua vontade, sua memória para a organização do pensamento em suas ações.

Orientar as ações de Daniel falando com ele sobre o que se esperava dele foi a maneira de ampliar a sua inserção no campo das significações, oferecendo-lhe a experiência do diálogo, no processo de atribuir sentido aos espaços e tempos do CMEI. Embora Daniel não falasse, nossas interações verbais eram fundamentais para o desenvolvimento dos significados das palavras no contato social dele com os objetos e com outras pessoas.

Nossas intervenções tinham de orientar as ações de Daniel, com/no grupo, de modo a favorecer a experiência coletiva de colaboração e interação com os que estão à sua volta (adultos e crianças) no espaço escolar.

Assim, como Padilha (2007) nos aponta, as ações com Daniel não se tratavam de ações por si, ou seja, escovar os dentes por escovar os dentes, sentar na roda por sentar na roda, brincar por brincar, mas de uma inserção cultural, o pertencimento a um grupo social (uma coletividade), aprendendo na coletividade as regras de convivência e os modos de agir.

Apresenta-se, portanto, para os membros de uma comunidade, um sistema de normas a serem cumpridas em determinados tempos e espaços – tempos e lugares sociais. Trata, na realidade, de utilização dessas formas normativas, 'num dado contexto concreto' (PADILHA, 2007, p. 117).



Para que Daniel participasse das situações, foi preciso entrar, permanecer e participar com ele, num processo de fazer para/com ele. Nossa intenção, como mediadoras, era orientar as ações da criança com autismo para que ela se percebesse e se organizasse no espaço e tempo escolar, para que pudesse vir a participar de modo mais voluntário dos movimentos que aconteciam no CMEI. “O sujeito aparece nas práticas sociais e discursivas e aí aparecem seus gestos, sua atenção, sua memória, seus desejos, o controle de sua vontade” (PADILHA, 2000, p. 209).

No processo de desenvolvimento da criança com autismo no espaço e tempo escolar, tomamos a premissa de Vigotski (1997) de que o objetivo da escola não deve ser adaptar-se ao defeito/deficiência, mas superá-lo, o que implica o desenvolvimento cultural da criança.

Só é possível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pela via de seu desenvolvimento cultural, sendo indiferente que este desenvolvimento siga o curso do domínio dos meios exteriores da cultura (linguagem, escrita, aritmética) ou na linha do aperfeiçoamento interior das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio, etc)<sup>45</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 187, tradução nossa).

Assim, Daniel precisava envolver-se na cultura escolar, num processo de compartilhamento de sentidos que implica “[...] desenvolver a consciência de si para que seja possível expressá-la nos movimentos do corpo, ao mesmo tempo que os movimentos do corpo ajudam a tomar a consciência de si” (PADILHA, 2007, p. 116).

Vigotski (2000) indica que o desenvolvimento cultural da criança transforma suas funções psicológicas na direção do plano interpsicológico para o intrapsicológico, do outro para si. A atenção voluntária, a memória, a vontade se desenvolvem como efeito das relações sociais, na internalização dos significados dessas relações, a partir dos quais a criança orienta e regula o seu modo de agir.

---

<sup>45</sup> “Sólo es posible el desarrollo de las funciones psíquicas superiores por las vías de su desarrollo cultural, siendo indiferente que este desarrollo siga el curso del dominio de los medios exteriores de la cultura (lenguaje, escritura, aritmética) o la línea del perfeccionamiento interior de las propias funciones psíquicas (elaboración de la atención voluntaria, de la memoria lógica, del pensamiento abstracto, de la formación de conceptos, del libre albedrío, etc.)”.

Favorecer o desenvolvimento cultural de Daniel era investir na sua participação nas situações, evocando sua atenção ao espaço escolar, às movimentações que ali aconteciam, tornando-o “presente” nas atividades como parte de um grupo. Para que Daniel se percebesse no grupo, como parte dele, primeiro ele tinha que ser percebido pelo grupo, por seus outros adultos e crianças como parte que constitui a turma e é constituído por ela. A preocupação com a inserção e a participação de Daniel nas diversas situações educativas partiu primeiro do adulto, de seu outro, que investia para que Daniel estivesse presente, chamando a atenção dele para o que acontecia, orientando seu olhar, suas ações e gestos, num processo de (re)significação de seus modo de ser e de estar naquela turma e em uma perspectiva mais ampla no CMEI, permitindo sua participação singular nos movimentos dessa turma para que ele pudesse se reconhecer e se constituir como parte do grupo, ampliando as possibilidades de relações com os adultos e as crianças do grupo.

### **6.3.2 Orientando Daniel nos diferentes espaços e tempos: a colaboração de outras crianças**

Nas práticas educativas da turma de quatro anos, nesse CMEI, estava estabelecida com as professoras a organização em fila para o deslocamento do grupo entre os diferentes espaços, um movimento que se repetia algumas vezes no tempo escolar. Daniel não compartilhava dessa organização com o grupo. No início, quando as professoras solicitavam à turma para fazer a fila, as crianças corriam em sua direção, porém ele permanecia onde estava. De acordo com os relatos das professoras Estela e Raquel, Daniel não acompanhava essa movimentação do grupo. Se elas não fossem buscá-lo, ele permanecia sozinho, na sala, no parquinho, no pátio interno, como ilustra a situação a seguir:

*A professora Estela chama os alunos para lavar as mãos para lanche e diz: “As meninas fazem a fila aqui”. Da porta da sala ela diz: “Agora vêm os meninos”. Os meninos vão, Daniel continua sentado, a professora chama: “Vem, Daniel, lavar as mãos para o lanche”. Ele não se levanta. Estela caminha em direção à mesa onde ele está sentado, estende os braços, faz o gesto com a mão e diz: “Vem Daniel, vem lavar as mãos”. Ela segura na mão dele que se levanta e acompanha a professora. Com uma mão ela leva Daniel, com a outra, a fila com o grupo (diário de campo, 25-5-2010).*

Na situação, a professora Estela vai até Daniel para que ele não fique para trás e segura a mão dele para que ele não saia da situação. A mediação da professora não tinha o objetivo de orientar a criança para o que ela deveria fazer, focava apenas não deixar Daniel para trás, ou fugir da situação para ficar correndo. Num primeiro momento, esse procedimento foi importante, mas, para que deixasse de ser uma ação com um fim em si mesma, era preciso ir além. Eram necessários novos procedimentos que apontassem uma projeção para aquilo que Daniel poderia vir a realizar sozinho a partir do compartilhamento de sentidos.

As intervenções com Daniel nessas situações tinham que possibilitar a ele perceber a movimentação do grupo e se perceber como parte do grupo, participando dessa organização de modo mais voluntário e menos dependente da ação do outro. Para que ele acompanhasse o grupo na organização em fila e no deslocamento entre os espaços, demos continuidade às ações já realizadas pelas professoras Estela e Raquel, como chamá-lo, buscá-lo ou pedir que um dos colegas o buscasse. Nesse processo, ele teria que participar da fila com o grupo, não mais acompanhar a movimentação de mãos dadas com a professora, ou com o colega que o guiava, fora da fila, fora do grupo.

A participação das demais crianças nesse processo foi fundamental, pois possibilitava a interação entre elas e Daniel, a mediação entre pares. As crianças foram se envolvendo no processo de auxiliá-lo a participar das situações a partir do pedido de ajuda do adulto. Primeiro, quando as professoras estavam sozinhas, elas pediam que uma das crianças buscasse Daniel, para não ter que deixar a turma. Depois, de maneira intencional, foi iniciado o movimento de colocar Daniel com os pares e com eles compartilhar os modos singulares de fazer fila e circular pelos espaços, momento que não implicava apenas uma criança se deslocar atrás da outra: estar na fila envolvia, para as crianças, possibilidades de brincadeiras, conversas, trocas de lugares, ações infantis que não poderiam ser apreendidas com o adulto.

Conforme as crianças eram envolvidas na situação para “ajudar” Daniel, elas assumiam o papel do adulto como na situação a seguir:

*Estela, da porta, chama as crianças “Vamos fazer a fila para lavar as mãos para lanche”. Elas vão para fila, Daniel não se levanta, Estela chama “Vem, Daniel, lavar as mãos”. Ele olha para ela e ela diz fazendo o gesto: “Vem”. Daniel não se levanta, Estela se aproxima da mesa dele e diz, fazendo o gesto de chamar: “Vem, Daniel, para a fila”. Ele se levanta e dá a mão para a professora que o leva para fila e o coloca na frente de Paulo dizendo: “Paulo, você ajuda Daniel a lavar as mãos”, Paulo segura a mão de Daniel e o leva na fila. No momento de lavar as mãos Paulo abre uma torneira para Daniel e outra para ele e diz: “Lava sua mão assim Daniel, olha como eu lavo”. Em seguida, Paulo lava as mãos de Daniel e o leva de volta para a sala (diário de campo, 9-6-2010).*

Conforme Daniel era colocado na fila com o grupo, as demais crianças começavam a interagir com ele, a percebê-lo como parte do grupo que, assim como elas, também deveria fazer a fila. Assim elas se constituíam como outro que orienta e regula suas ações.

Com o passar do tempo, as demais crianças já não esperavam o pedido das professoras para ajudar Daniel. Nas trocas de espaços, quando percebiam que ele não acompanhava a turma, sempre uma criança ia até ele e o levava para a fila, como na situação abaixo:

*Depois do lanche, Raquel chama os alunos para a escovação. Eles formam a fila, eu estou ao lado de Daniel e digo “Daniel [ele me olha] vamos lá para a fila, a tia Raquel vai levar vocês para escovar os dentes, você não vai?” e ele fica me olhando. A aluna Jaqueline se aproxima, segura na mão de Daniel e diz: “Vem, Daniel, a tia tá chamando. Vem eu levo você para a fila”. Enquanto falava, ela puxava Daniel que se levantou e foi com a aluna. Na fila, ela coloca Daniel na sua frente, fica com as mãos sobre seu ombro, acompanha a fila com ele. Quando ele tenta sair da fila ela diz: “É para ficar na fila, Daniel, aqui, na minha frente” e o leva (diário de campo, 21-6-2010).*

Nessa situação, embora a pesquisadora estivesse intervindo com Daniel, a aluna Jaqueline, ao perceber que Daniel não vai para a fila, se aproxima de nós e enuncia para ele o que está acontecendo e o que ela vai realizar com ele. Palavras e ações se fundem no levar Daniel para fila. Ajudar a Daniel, para as crianças, representava ajudar as professoras, e assim elas foram se relacionando com ele e auxiliando em sua inserção nas situações educativas propostas.

Aos poucos, esse movimento de chamar Daniel para a fila e ir buscá-lo foi se intercalando com o movimento de Daniel de ir para onde o grupo estava se organizando, após a professora chamar por ele, como na situação a seguir:

*Estela, na frente da sala chama, as crianças: “Pessoal, vamos fazer a fila para escovar os dentes”. As crianças correm em direção à porta, mas Daniel permanece sentado, olhando para os alunos. Estela percebe o olhar de Daniel para o grupo e diz, de onde está, fazendo o gesto de chamar: “Daniel, vem escovar os dentes”. Ele se levanta, caminha em direção à professora, segura em sua mão. Estela diz: “Hoje o Daniel vai ser o primeiro da fila” e conduz a fila para o pátio interno segurando a mão dele. No pátio, as crianças chegam e sentam no chão sem que a professora solicite, inclusive Daniel (diário de campo, 29-6-2010).*

O auxílio na organização de Daniel na fila passou do buscá-lo para o chamá-lo. No início do estudo, podíamos chamar por seu nome que ele não nos olhava, porém, nessa situação chamamos por ele, e Daniel não apenas nos olhou como nos deu pistas de compartilhar sentidos em relação ao que esperamos dele quando dizemos algo como: “Vem para a fila, Daniel”; “Daniel, você não vai escovar os dentes?”.

As situações descritas, relacionadas com a organização em fila, ilustram o percurso do desenvolvimento de processos volitivos e da atenção voluntária a partir da orientação do outro (professoras e demais crianças) que, inicialmente, precisa indicar para Daniel a movimentação, buscá-lo e permanecer com ele na fila, direcionando sua atenção para o que acontece naquela situação específica e orientando suas ações para o que é esperado dele (e dos demais) na situação.

Nas situações apresentadas, o papel regulador da linguagem pode ser destacado e “[...] deve ser entendido como de inter-regulação, sob uma concepção de um tenso entrelaçamento de condições de subordinação e partilha, de se sujeitar e se impor, no encontro do indivíduo com os outros” (GÓES, 2000b, p. 120).

A professora dá o comando do que deve ser feito pelo grupo, e Daniel é levado a cumprir as ações no coletivo com a colaboração das professoras, da pesquisadora ou de outra criança. Aos poucos, o fazer com Daniel, por parte dos adultos e outras crianças (ser o motor de sua vontade, com ações conjuntas), é intercalado com o

chamar a sua atenção (com palavras e gestos) para a movimentação do grupo e o que esperamos dele.

As situações descritas nos levam a refletir sobre a coletividade na constituição das funções psicológicas e indicam os indícios do processo de desenvolvimento dessas funções na criança com autismo. Daniel começa a participar da fila a partir das investidas de seus mediadores, adultos ou crianças que se relacionam com ele e o colocam em contato com o meio.

Nesse processo, como indica Vigotski (2000, p.33), “[...] a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si”, constitui-se no conjunto das relações sociais. O grupo constitui “formas especiais de regulação”, interferindo no desenvolvimento da pessoa. As motivações que levam Daniel a participar ou não das situações começam a se constituir no social, nas relações que estabelece com as outras pessoas que, ao inserirem Daniel na cultura, possibilitam a essa criança transformar seus modos de atuar no meio a partir das mudanças que ocorrem nas funções psicológicas, em sua constituição como sujeito, único, singular, que pensa e age no meio social de acordo com as possibilidades de interação que esse meio oferece.

Na relação professora-criança, criança-criança, sentidos são compartilhados, e Daniel vai nos dando algumas pistas desse compartilhamento, quando, em alguns momentos, participa da situação de modo voluntário, como nos episódios a seguir:

*No pátio interno, após os alunos guardarem os brinquedos, a professora Estela diz: “Faz a fila aqui, para ir para o parquinho”. Daniel se levanta com a movimentação das crianças, fica próximo ao grupo, mas não entra na fila. Alice se aproxima dele e diz: “Na fila, Daniel, aqui” e o conduz para a fila. Estela começa a andar com a fila e Daniel novamente sai da fila e acompanha o grupo ao lado da fila (diário de campo, 17-8-2010).*

*Estela, antes de iniciar as atividades do dia, diz: “Vamos fazer a fila para beber água”. As crianças se levantam e vão em direção à professora que está na porta, Daniel se levanta e acompanha o grupo (diário de campo, 20-09-2010).*

Os episódios descrevem a forma como Daniel foi participando de modo mais voluntário do momento de fila. Esse modo voluntário, até o final da pesquisa, era intercalado com outros momentos em que precisamos chamá-lo, ou buscá-lo.

Tínhamos que chamá-lo ou buscá-lo não apenas por seu isolamento. Aos poucos, fomos distinguindo situações em que ele não se inseria na dinâmica da turma não por desconhecer o que era esperado dele, mas porque queria fazer algo diferente do que era proposto, pela recusa de sair de uma determinada situação que para ele era mais prazerosa, como no episódio a seguir:

*No parquinho, Daniel está em cima do minhocão com Gabriel e Luís. Estela chama: “Turminha, vem fazer a fila aqui para calçar os sapatos e lavar as mãos”. Daniel olha para Estela e continua no minhocão. Gabriel o chama: “Vem Daniel”. Ele desce do minhocão e corre para baixo do minhocão. Estela pede para que as crianças esperem na fila. Ela se aproxima do minhocão e diz: “Vem, Daniel, acabou o momento de brincar, nós vamos calçar o sapato e voltar para a sala, vem”. Ele olha para Estela e balança a cabeça fazendo o gesto de não. A professora sorri e diz olhando para a pesquisadora: “Agora veja só, ele tá fazendo não!”, e continua a falar com Daniel: “Agora não podemos mais ficar no parquinho, já está quase na hora de ir embora” e se aproxima dele que sai do minhocão resmungando, emitindo vários sons (diário de campo, 2-9-2010).*

Diz a professora: “Agora veja só, ele tá fazendo não!”. Para nós, indícios de um momento crucial no desenvolvimento de Daniel: a percepção e a expressão do que quer e do que não quer fazer por meio de gestos e, ao que tudo indica, oralizando. Daniel não queria parar de brincar e manifestou isso em dois momentos: primeiro, quando faz um sinal de recusa balançando a cabeça e, depois, quando “sai do minhocão resmungando, emitindo vários sons”. Daniel descobria, no espaço do CMEI, atividades que lhe davam prazer. Aprendia a participar adequadamente dessas atividades, constituía-se como um sujeito com vontade própria e que manifesta seus desejos. Como outras crianças, ele aprende a se envolver em atividades lúdicas, quer brincar.

Assim como várias crianças de sua turma, nas situações concretas, inicialmente com nossa ajuda, Daniel foi experimentando suas possibilidades de interação com o meio, pessoas e objetos. Foi se apropriando de forma singular de alguns modos de agir e se comportar nos diferentes tempo e espaços do CMEI. A mediação dos

outros, professores e criança, favorece a Daniel se desenvolver e se constituir no meio social em que estão inseridos. Ele fornece indícios de apropriações significativas ao balançar a cabeça e fazer o gesto de não, para se opor a algo que não quer fazer. Daniel não estava se ausentando ou ficando para trás; ele estava se negando a parar de brincar e seu gesto enuncia sua vontade de permanecer no parquinho.

A atitude de Daniel nos apresenta indícios do processo de desenvolvimento da vontade, de seu controle, por meio da internalização de formas culturais de comportamento que só podem ser consideradas nas condições concretas de vida da criança com autismo, no desenvolvimento cultural dessa criança que, de acordo com Vigotski (1983), se dá tanto no domínio dos meios externos da cultura, quanto no aperfeiçoamento/transformação interna de funções, como a vontade, a atenção e a memória.

Inseri-lo nas situações, levá-lo a realizar as ações de/com seu grupo, era o meio de reconhecer, organizar e dar forma ao corpo de Daniel a partir da significação do espaço/tempo escolar, que demandou, junto com o processo de se reconhecer e fazer parte de um grupo, apreender os instrumentos e signos disponíveis que lhe possibilitariam realizar as ações próprias de seu grupo social.

Mediar o contato de Daniel com as diversas situações educativas era uma tentativa de inseri-lo na cultura escolar, significar essa cultura, ao mesmo tempo em que buscávamos meios de interagir com ele nessas situações. Investir em sua participação nas atividades era uma tentativa de favorecer a essa criança se apropriar dos materiais/instrumentos para sua interação com o meio e com as outras pessoas. Esse é um processo que não se realiza pelo treino de ações e soma de hábitos, mas pela apropriação cultural que implica se perceber como sujeito num dado espaço e realizar, nesse espaço ou no tempo não só ações perpassadas por relações imediatas, mas configurações, durações e ritmos que estão na base de formas de aprendizado mais elaboradas (WALLON, 1995).

Na ampliação do olhar para Daniel e nas apostas em suas possibilidades de avanço no desenvolvimento, um trabalho pedagógico articulado e sistemático foi



desencadeado, o qual provocou mudanças significativas também na maneira como adultos e crianças o viam e se relacionavam com ele.

O trabalho colaborativo com as professoras implicou um processo de mediação, transformando suas experiências e as da pesquisadora, na interação com Daniel e o grupo, em conhecimento. As intervenções com Daniel deixavam de ser imediatas, com um fim em si mesmas, e passavam a ter projeções futuras no desenvolvimento dele, nas nossas possibilidades de ações, na interação com as demais crianças, o que necessitava não apenas de planejar as ações, mas refletir sobre elas, avaliá-las para planejá-las novamente tornando-as intencionais e sistematizadas, elementos fundamentais da mediação pedagógica.

## **7 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRINCAR: AS POSSIBILIDADES QUE SE ABREM PARA DANIEL**

O presente capítulo abordará, como eixo de análise, as mediações pedagógicas com a criança com autismo nas situações de brincadeiras, considerando, com base na perspectiva histórico-cultural, o brincar como atividade realizada pela criança fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas.

Embora o brincar seja uma atividade livre da criança, não podemos considerá-lo como uma atividade natural. A brincadeira/jogo infantil tem sua origem nas experiências concretas da criança. As motivações e necessidades que levam a criança a brincar são construções culturais, que variam de acordo com o meio em que está inserida e sofrem mudanças ao longo do desenvolvimento infantil, portanto “[...] aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior” (VIGOTSKI, 2007, p. 108).

Vigotski (2007) indica que o prazer não deve ser considerado como a característica que define o jogo/brincar, pois a criança fora do jogo pode experimentar situações mais prazerosas; e, ainda, no final da idade pré-escolar, a criança se depara com jogos que podem lhe causar desprazer. Suas atividades podem não ser tão agradáveis e o que motiva a participação da criança no jogo é o resultado que considera interessante (como nos jogos de ganhar e perder), podendo o resultado lhe causar um desprazer.

Na criança pequena, o caráter desinteressado do brincar, sem a finalidade de se produzir algo concreto, permite a liberdade de ações. Na idade pré-escolar, como aponta Vigotski (2007), na brincadeira, a criança busca solucionar as tensões entre seus desejos imediatos de atuar na realidade concreta e suas reais possibilidades de atuação, criando uma forma particular de atividade como meio de lidar com essa tensão, envolvendo-se num mundo ilusório e imaginário no qual os desejos não realizáveis podem ser realizados. Entram em cena três características fundamentais do jogo infantil, a imaginação, a imitação e a regra, que surgem a partir do desenvolvimento das funções psicológicas da criança e, ao mesmo tempo, impulsionam qualitativamente o desenvolvimento dessas funções.

Assim, ao brincar, a criança imita situações reais, como cuidar de um bebê, dirigir um carro, interpretar papéis de adulto, mas não como uma reprodução mecânica daquilo que observam, pois, ao representar situações reais num plano imaginário, a criança emancipa-se da situação concreta, assimila suas experiências, ao mesmo tempo que as representa de forma criativa, operando com regras e valores sociais, que, na realidade concreta, muitas vezes não seria possível operar.

A brincadeira se constitui como atividade fundamental no desenvolvimento infantil por possibilitar que, enquanto brinca, a criança, sozinha ou em interação com outras crianças/pessoas, resolva problemas, elabore hipóteses num pensar sobre si e sua atuação no meio, favorecendo a elevação dos modos de pensamento.

Por mais livre que se pareça o jogo/brincadeira infantil, este possui uma regra que pode ser explícita, como na amarelinha, dominó etc., ou implícita como num faz de conta. As brincadeiras são conduzidas e ordenadas por suas regras, pois é a partir delas que a criança pensa e age se ajustando à situação da brincadeira e favorecendo o desenvolvimento do autocontrole, comportando-se além do que é habitual para sua idade, criando uma zona de desenvolvimento proximal.

A criança, no brincar age, “[...] como se ela fosse maior do que é na realidade. Como foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada” (VIGOTSKI, 2007, p. 122). O brincar para o autor, é uma grande fonte de desenvolvimento, pois:

fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Desde a mais tenra idade, a criança aprende a brincar nas relações que estabelece com outras pessoas mais experientes, adultos ou crianças, que provocam/propõem em sua atividade formas humanas de agir com os objetos e interagir com as pessoas, portanto brincar é uma atividade fundamental no cotidiano da educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil<sup>46</sup> indicam que o currículo deve articular as experiências e os saberes da criança com o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, favorecendo o seu desenvolvimento integral, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos e, em seu art. 9º, determina que “[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”.

Dessa forma, a organização do currículo na educação infantil deve garantir tempo e espaço para o brincar, favorecendo o desenvolvimento da imaginação da criança, exercendo sua capacidade de criar, experimentar e levantar hipóteses a partir da realidade. Contudo, observa-se, nos espaços de educação infantil, uma instrumentalização do jogo/brincar voltada principalmente para o aprendizado e desenvolvimento da leitura, escrita e conhecimento lógico (WAJSKOP, 1999; ROCHA, 2005).

Compreendendo o brincar como uma atividade que se aprende e desenvolve na relação com outras crianças e/ou adultos, no espaço da educação infantil, cabe ao professor investir na criação de condições para que a criança com deficiência amplie suas experiências de brincadeira na relação com seus pares. A criança com deficiência, como aponta Victor (2010), apresenta dificuldades para iniciar ou dar continuidade a brincadeiras em que precisam representar papéis ou situações sociais cotidianas, “[...] porque lhe falta conhecer a realidade externa que ultrapassa o limite de sua realidade circundante” (VICTOR, 2010, p. 102).

Victor (2010, p. 107) indica que a função do professor no brincar é de “[...] acompanhar o movimento lúdico da criança, percebendo aspectos que envolvem o seu brincar [sistematizando a] quantidade e a heterogeneidade de experiências que a criança poderá ter sem perder de vista a sua qualidade”.

Contudo, diante da criança com autismo, ao “[...] descrédito nas atividades imaginativas, como brincar, soma-se o descrédito nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno especial” (PINTO; GÓES, 2006, p. 15). Como nos aponta Orrú (2009, p. 139), “[...] uma das afirmações mais comuns sobre os autistas é a de que eles não brincam por não interagirem. De fato, quase

---

<sup>46</sup> Resolução CNE/CEB 5/2009.

concordamos: não brincam porque não sabem brincar em virtude da ausência de relações sociais”.

Martins (2009) indica que, na criança normal, o brincar acontece e se desenvolve de maneira que nos parece espontânea, nas situações em que adultos e/ou outras crianças interagem com ela, em que aprende a partilhar a atividade e a atuar com os objetos de forma lúdica. Mas, quando se trata da criança com autismo, o processo não é simples, pode ser longo e frustrante para o outro – pais, familiares e educadores – devido à pouca interação, o que provoca um baixo investimento nas possibilidades do brincar, desacreditando da importância e da viabilidade da brincadeira para o desenvolvimento dessa criança.

Contudo, a autora acredita que se deve caminhar em direção contrária, criando e envolvendo a criança com autismo em situações de brincadeiras, o que exige um maior investimento e aposta do outro no processo de significação. Dessa forma, partindo do pressuposto de que a brincadeira/jogo infantil não é uma atividade natural da criança, torna-se fundamental, no espaço da educação, infantil ensinar a criança com autismo a brincar, pois:

[...] a brincadeira, além de possibilitar ganhos de desenvolvimento que lhe são próprios (atuação no plano imaginativo, refinamento da significação), proporciona um rico espaço de circulação social de linguagem e uso de instrumentos, sendo, assim uma importante fonte para os processos de constituição dos sujeitos (MARTINS, 2009, p. 43).

Daniel não sabia brincar. Sua participação nas situações de brincadeiras livre ou de regra era restrita, ele pouco interagiu com as demais crianças e com os materiais disponíveis. Ao longo do estudo, a mediação pedagógica nas situações de brincadeira se constituía numa tentativa de compartilhar sentidos e, ao mesmo tempo, inserir Daniel no universo simbólico, ampliando a possibilidade de circulação social na linguagem e no uso de instrumentos a partir do desenvolvimento da imaginação.

## 7.1 A MEDIAÇÃO NO BRINCAR DA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo em vista a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, por ser um meio pelo qual a criança se apropria do mundo, das ações tipicamente humanas, constituindo-se como sujeito histórico cultural, interessamo-nos em compreender como a mediação pedagógica pode favorecer experiências lúdicas para a criança com autismo na educação infantil, especialmente a brincadeira.

Consideramos, de acordo com Rocha (2005, p. 46), que:

O desenvolvimento da atividade lúdica está articulado com as experiências que, em sentido geral, são oferecidas para as crianças. Estas experiências são em geral, em larga medida, responsabilidade do educador, como organizador do cotidiano educacional. A capacidade imaginária e a atividade lúdica, decorrem das condições concretas de vida do sujeito. Não sendo processo psicológico e atividade naturais da criança, torna-se imprescindível que sejam criadas condições necessárias para que ela se aproprie deles.

A brincadeira, como aponta Martins (2009), é uma possibilidade de desenvolvimento da criança com autismo a partir de sua interação social, numa prática social específica da infância que também pertence a essa criança, como sujeito que apresenta especificidades na maneira como se relaciona com o outro, mas tem o direito de participar da cultura.

Nossa análise terá como foco os modos como era favorecida a participação de Daniel nas situações de brincadeiras livres, pois consideramos que “Como produto social e cultural, a brincadeira não surge espontaneamente entre as crianças: envolve aprendizado, implica a ação educativa, seja ela mais ou menos formal” (INTRA; OLIVEIRA, 2008, p. 515).

A escolha das brincadeiras livres se deu pelo fato de essa forma de brincar ocorrer diariamente e por percebermos nas professoras uma concepção de brincar livre, como algo natural que move as crianças a realizar essa atividade. Por consequência, não era necessária a intervenção do adulto nesse momento. Na brincadeira livre, a participação do adulto era mínima, acontecia mais na mediação

de conflitos, o que girava em torno da disputa de materiais utilizados ou escolha de personagens.

Consideramos, como brincadeira livre, os momentos de faz de conta, jogos de construções/encaixe, brincar no parquinho, situações em que as crianças escolhiam seus pares de brincadeira e exploravam, de acordo com seus interesses, os materiais disponíveis, tais como: bonecas, carrinhos, jogos de encaixe (tipo lego e monta-tudo), brinquedos do parquinho e outros materiais disponíveis, como tampinhas de garrafa, potes, cadeiras etc., favorecendo o desenvolvimento da imaginação.

A imaginação, de acordo com Vigotski (1998, p. 127), é “[...] uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções em suas peculiares relações”, devendo ser entendida como um sistema psicológico que tem, como características, “[...] as conexões e relações interfuncionais”(p. 127).

As brincadeiras livres possibilitavam as crianças explorar os materiais, criar situações imaginárias, organizando-se em grupos de acordo com as afinidades e desejos com referência à situação de brincadeira, sem a orientação de um adulto. Representavam personagens e situações diversas observadas ou vivenciadas imitando adultos, bebês, super-heróis, animais, carros, entre tantos outros que lhes eram possível representar.

No início da pesquisa de campo, observamos que Daniel, nos momentos de brincadeira livre, apresentava interesses restritos. Segurava alguns materiais para balançar ou ficar batendo um no outro, mas não se aproximava das demais crianças, pouco experimentava utilizar os materiais disponíveis, como os brinquedos do parquinho, e outros, como baldinhos, carrinho, peças de encaixe etc. No parquinho, ficava no escorregador subindo e descendo. Algumas vezes ficava próximo ao portão andando de um lado para outro. As intervenções das professoras eram no sentido de colocar Daniel em movimento, explorando mais os brinquedos desse espaço, pois, conforme nos relataram no início do ano, ele não brincava nem mesmo no escorregador, portanto isso já era considerado como um avanço.

A participação de Daniel, no início do estudo, nos momentos de brincadeiras livres, pode ser descrita como na situação a seguir:

*As crianças estão no pátio interno brincando com as peças de montar (tipo lego/monta-tudo) e alguns brinquedos. Os meninos estão sentados próximos à caixa onde estão as peças montando aviões, carros, torres, espadas. Algumas meninas também brincavam de montar, mas a maioria estava num outro canto brincando de casinha e pegavam as peças de montar para fazer de conta que era mamadeira e outros objetos. Durante todo o momento de brincadeira, Daniel ficou no pátio, correndo e andando de um lado para outro. Parava na grade, olhava para a chuva que caía do lado de fora, algumas vezes olhava rapidamente para as crianças brincando, mas não se aproxima delas. As crianças também não se aproximavam dele. Nenhuma criança o chamou para brincar. Sua presença só era percebida quando esbarrava em algo que as crianças estavam montando e desmontava tudo (diário de campo 11-5-2010).*

Nesses momentos de brincadeira livre, Daniel não brincava, não interagia com as demais crianças (nem elas com ele), com os materiais disponíveis. Ficava “livre” para realizar seus movimentos, andar de um lado para outro, balançar as mãos e olhar para os ventiladores. Percebíamos nas professoras uma concepção do brincar como algo natural da criança. Nos momentos de brincadeira livre, elas acreditavam que suas intervenções tinham que ser mínimas para dar espaço para as crianças criarem e pouco se colocavam na situação com elas.

Nas situações de brincadeira de regras, observamos uma maior participação de Daniel, a partir da mediação das professoras. Os jogos com regras aconteceram esporadicamente, tendo nove eventos registrados ao longo do estudo, com jogos de imitação (seu mestre mandou);<sup>47</sup> jogos de adivinhação (qual é o bicho<sup>48</sup> e galo e caçador),<sup>49</sup> e de ganhar ou perder (dança das cadeiras), portanto serão descritos brevemente, pois não são o foco de nossas análises. Os momentos das brincadeiras

---

<sup>47</sup> Nessa brincadeira, a professora diz: “Seu mestre mandou todo mundo...” e todos os alunos fazem o gesto que o mestre mandou.

<sup>48</sup> Nesse jogo, uma criança imita um animal fazendo gestos e sons para toda a turma. A criança que descobrir qual é o animal é a próxima a representar.

<sup>49</sup> Nesse jogo, uma criança é escolhida como caçador. Ela deve ficar de costas para o grupo enquanto a professora escolhe, no grupo, outra criança para ser o galo. A criança que é o galo imita o som do animal depois que o grupo fala: “Canta galo”, e o caçador precisa descobrir quem é o galo.



com regras eram realizados com toda a turma junta, na maioria das vezes no pátio interno. As regras eram preestabelecidas e pactuadas entre os participantes a partir da orientação das professoras, que explicavam como as crianças deveriam agir/participar da situação de jogo.

Na fase pré-escolar, a criança começa a operar com jogos de regras simples, não muito rígidas, mas que exigem atenção e autocontrole para cumprir o propósito do jogo, como realizar a ação que o mestre “manda”, fazer o gesto imitando um animal, ou sentar na cadeira quando a música para. Contudo, concordamos com Vigotski (2007), que diz que não existe brincar sem regras, portanto, na brincadeira livre, as regras estão presentes de forma implícita. Elas se originam na própria situação imaginária que regulamenta o modo de se comportar de acordo com o papel que a criança assume e/ou ao significado que atribui ao objeto substituto.

A intervenção mínima na brincadeira livre se opunha à intervenção total das professoras nas brincadeiras de regras. Nos jogos de imitação, como o “mestre mandou”, o mestre era sempre a professora. Era ela quem indicava o que as crianças deveriam fazer, o gesto a imitar. Foram observados quatro episódios de jogo de imitação e todos sob a orientação da professora colaboradora de planejamento, Raquel, dois com a participação da professora Alice como mediadora de Daniel, como no episódio a seguir:

*Raquel inicia a brincadeira “seu mestre mandou” com os alunos e diz: “Seu mestre mandou todo mundo colocar a mão na cabeça” e coloca a mão na cabeça. Alice que está sentada ao lado de Daniel, segura na mão dele e leva até a cabeça dizendo: “Mão na cabeça, Daniel” e solta a mão dele. Daniel fica batendo a mão de leve na cabeça como as demais crianças fazem. Em seguida Raquel diz: “seu mestre mandou todo mundo colocar a mão no cotovelo”. Alice mostra seu cotovelo para Daniel e diz: “Coloca a mão no cotovelo, assim [colocando a mão no cotovelo]”. Ela pega a mão dele e coloca no cotovelo. [...] Alice permanece na roda todo o tempo investindo na participação de Daniel na brincadeira, fazendo os gestos com ele, realizando os movimentos com ele, segurando em seus braços, balançando suas pernas. Ela iniciava os movimentos com Daniel, em seguida, soltava-o e instigava-o a realizar sozinho o movimento, falando o que era para ser feito, fazendo os gestos*

*para ele ver e mostrando que as demais crianças também estavam fazendo os gestos (diário de campo, 7-6-2010).*

A mediação de Alice tinha o objetivo orientar as ações de Daniel num fazer para/com ele, participando com ele da brincadeira, falando/mostrando para ele o que era para ser feito e como deveria ser feito, a partir da regra estabelecida, “todos deveriam imitar o mestre e fazer o que ele mandava”. Havia um maior investimento, por parte das professoras, em intervir nas situações de jogo de regra, em “ensinar” a Daniel a brincar, mostrar a regra, realizar ações com ele. Nessas situações, as professoras realizaram as intervenções com Daniel mais seguras, em relação ao que fazer e como fazer para que ele participasse.

Nos nove episódios relacionados com o jogo de regras, as professoras sozinhas, ou com a participação de outro profissional, investiram na participação de Daniel, de forma a cumprir as regras e realizar ações condizentes com o jogo, como na brincadeira de galo e caçador,<sup>50</sup> na qual quando chegou a vez de Daniel ser o galo, a professora Estela, ao seu lado falava: “*Vai Daniel, canta igual o galo assim ‘cocoricó’*” e ele fazia ‘óóó’.

O papel do adulto era de agir com Daniel, falando com ele o que deveria ser feito, ora conduzindo a ação com ele, ora orientando, o que possibilitava a ele experimentar subordinar sua vontade à regra estabelecida, favorecendo o desenvolvimento do autocontrole. As demais crianças, nos jogos de regra, pouco interagiam com Daniel, pois se preocupavam em realizar as ações e participar da brincadeira.

Embora, tenhamos observado uma maior disponibilidade das professoras para intervir nas brincadeiras com regras, o mesmo não acontecia nos momentos de brincadeiras livres, pois, nas situações livres, o brincar era compreendido pelas professoras como um espaço e tempo de deixar as crianças por conta de si mesmas, fundamental para o desenvolvimento delas, e o papel do adulto era fornecer os diferentes materiais e observar as situações, deixando as crianças livres para criar.

---

<sup>50</sup> Brincadeira realizada em 2-9-2010.

A pouca participação das professoras nos momentos de brincadeira livre com as crianças se dava pelo fato de elas não se colocarem como quem compartilha da brincadeira, alguém que também brinca. Quando entravam nas situações, era para intervir, no lugar de professoras, propondo ações para as crianças, mediando conflitos ou pedindo a elas que brincassem com Daniel.

Como Daniel apresentava interesses restritos em relação aos objetos disponíveis e não interagia nas brincadeiras, as crianças da turma achavam que ele não queria brincar, não sabia brincar, como descrito na situação a seguir:

*No pátio interno, Estela leva Daniel até a caixa de peças de montar. Ele se ajoelha com a barriga apoiada na caixa e fica mexendo nas peças dentro da caixa. As demais crianças se aproximam dele para pegar peças dentro da caixa, mas nenhuma se direciona a ele. Daniel começa a tirar peças uma a uma de dentro da caixa. Eu me aproximo e pergunto às crianças: “Quem vai brincar com o Daniel? Quem vai ajudar ele a montar?” O aluno Paulo imediatamente responde: “Ninguém, ele não quer brincar, ele não sabe” [...] (diário de campo, 25-5-2010).*

Paulo verbaliza o que as crianças da turma pensavam sobre Daniel, sobre o seu comportamento “estranho” nas situações de brincadeira, como não buscar interagir com outras crianças, não brincar. Então conclui que ele não quer brincar, não sabe brincar. Daniel era visto pelas crianças como alguém que não sabia brincar, contudo, considerando a perspectiva do trabalho educativo, era importante que ele fosse percebido pelos colegas como alguém que poderia aprender a brincar, como na sequência do episódio:

*[...] nós podemos ensinar o Daniel a brincar? O que você acha?”. Paulo não me responde. Começa a montar algo e, em seguida, entrega para Daniel um círculo montado dizendo: “Toma Daniel, fiz para você”. Daniel pega o círculo e começa a girar no chão, como se fosse um pião. Paulo me olha e diz: “Tia, eu também sei fazer isso que o Daniel está fazendo, olha só” e começa a girar o círculo como Daniel (diário de campo, 25-5-2010).*

Na situação descrita, a pesquisadora chama a atenção de Paulo para o fato de que ele podia ensinar Daniel a brincar, brincando com ele. Mostrar para as crianças que

elas podiam brincar com ele foi um movimento inicial de aproximar Daniel das demais crianças nas brincadeiras livres.

Contudo, para que a interação entre as demais crianças e Daniel se prolongasse, foi preciso, como mediadoras, “[...] participar da brincadeira sem impor regras; promover o contra papel; promover a interação entre as crianças; inserir outros participantes em brincadeiras iniciadas individualmente, e solucionar, junto com as crianças, problemas que as impediam de continuar a brincar” (VICTOR, 2010, p. 106).

Foi necessário mostrar para as crianças como poderiam brincar com Daniel, num movimento de investir/oferecer situações em que as ações de Daniel pudessem ser ressignificadas para as demais crianças e para ele mesmo, como na situação a seguir:

*No parquinho, Daniel começa a andar de um lado para outro. A aluna Leila começa andar atrás dele, que foi para onde a professora estava. Estela sai correndo e diz: “Me pega, Daniel, me pega”. Ele sorri e corre atrás da professora e a aluna atrás dele. Começa uma brincadeira de pique entre Daniel, a professora e a aluna. Daniel corre atrás da professora e Leila atrás de Daniel. Estela sai da brincadeira para resolver um conflito entre duas crianças, Daniel para e Leila diz: “Corre, Daniel, corre, senão eu vou te pegar”. Ele começa a correr. Ela vai atrás dele, ele sorri alto correndo [...] (diário de campo, 31-5-2010).*

Ao se direcionar para a professora, Daniel estava “fugindo” da aluna que estava atrás dele, e o enunciado da professora, “Me pega, Daniel, me pega”, junto com a ação de correr dispara em Daniel ações relacionadas com o brincar de pega-pega, como correr atrás da professora para pegá-la e correndo de Leila para não ser pego, ocupando, na brincadeira, os papéis de pegador e de quem foge para não ser pego. Ao propor uma brincadeira, Estela ressignifica a ação dele e lhe proporciona, na interação com ela e Leila, uma forma de atuar complexa, ocupando o lugar de pegador e de quem foge, assumindo dois papéis ao mesmo tempo.

Daniel precisava aprender a brincar, brincando junto com as outras crianças, o que implicava o adulto entrar na brincadeira, numa tentativa de orientar suas ações para

os objetos, pessoas e situações, para que ele pudesse experimentar possibilidades de atuação na realidade, apropriando-se dos materiais, criando modos singulares de interagir com as pessoas e com os objetos, favorecendo o desenvolvimento de processos imaginativos e do modo de perceber a si próprio, compartilhando sentidos com o grupo e com as professoras.

Ensinar Daniel a brincar era favorecer seu acesso às brincadeiras/brinquedos, rompendo com a ideia de que o brincar é natural, que não necessita da ação do adulto, podendo a criança ser deixada por conta de si mesma. A liberdade do brincar está em deixar a criança expressar suas manifestações, desejos, necessidades, imitar, e a intervenção do adulto podem ocorrer no sentido de favorecer situações para que ela possa criar e representar. Intervir significava brincar com Daniel e as crianças, tornar parte das situações, como indica Wajskop (1999, p. 38),

[...] que o adulto seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos. E, como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre junto às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento às suas questões, auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem.

Para que as vivências de Daniel fossem ampliadas nas situações de brincadeira, tivemos que reorientar o modo de intervir nessas situações. Assim, nas brincadeiras no pátio interno e no parquinho, começamos a brincar com Daniel e com as demais crianças alternando os papéis de observador, organizador e personagem. Nas brincadeiras livres, começamos a *encorajar*<sup>51</sup> o contato de Daniel com os materiais/brinquedos disponíveis, brincando com ele, como no episódio a seguir:

*As crianças estão brincando no pátio interno com as peças de montar, Daniel fica andando de um lado para outro balançando as mãos, fazendo movimentos com os dedos e olha para os movimentos que faz. Aproximo-me de Daniel, seguro em sua mão e digo: “Vem brincar”. Levo-o para perto de um grupo de alunos que estão brincando com as peças de encaixe, coloco-o sentado e me sento ao seu lado para*

---

<sup>51</sup> Termo utilizado por Martins (2009, p. 82) que aponta três modos de atuação do outro no brincar das crianças com autismo: “[...] o encorajamento do início ou manutenção do contato; nomeação e a descrição das características perceptuais e funcionais dos objetos; e dizer sobre brinquedos e brincadeiras, de maneira a construir sentidos para as situações em ocorrência”.

*brincar com ele. Daniel pega duas peças e fica batendo uma na outra. Pego duas peças, encaixo uma na outra e começo a montar uma torre dizendo: “Vamos montar uma torre Daniel? Olha aqui, Daniel, vamos encaixar uma peça na outra assim, [encaixo mais uma peça]”. Ele não me olha e nem olha para a torre. Pergunto para ele: “Daniel, você quer me ajudar a montar a torre?” e ele não me olha, fica olhando para as peças que bate uma na outra. Peguei na mão de Daniel e disse: “Vamos encaixar essa peça que você está segurando aqui na torre”, e encaixei a peça segurando na mão dele. Em seguida, coloquei outra peça na mão dele e disse: “Agora vamos colocar essa peça aqui”. Encaixamos mais duas peças, até que Daniel começa a olhar para nossas mãos na hora de encaixar as peças e eu digo: “Essa torre vai ficar muito bonita e bem colorida né, Daniel?”. Entrego mais uma peça na mão dele e espero para ver o que ele vai fazer. Ele pega minha mão e coloca na mão dele e eu digo: “Você quer que eu te ajude a encaixar a peça?”. Ele me olha e abaixa a cabeça, começo a encaixar a peça com ele. A peça escapole de nossas mãos. Imediatamente, ele pegou a peça e tentou encaixar na torre, mas não conseguiu. Ele pega minha mão, coloca a peça e a leva até a torre. Eu pergunto: “Você quer que eu coloque a peça com você? Então tá, vamos montar a torre juntos” e colocamos a peça. Encaixamos mais peças juntos, entregava a peça e falava: “Vamos colocar essa peça na torre” e fazia o movimento com ele, que olhava para as peças e, por duas vezes, ele segurou a base da torre comigo, sem que eu tivesse falado para ele segurar a torre na hora de encaixar a peça (diário de campo, 2-6-2010).*

O movimento da mediação pedagógica na situação descrita foi configurar a situação de brincadeira, enunciando para Daniel o que seria feito com as peças, indicando a montagem de uma torre, seguido pelo pedido de ajuda para montar. Contudo, o interesse dele continuou em bater uma peça na outra e foi preciso encorajá-lo a montar, investindo na ação conjunta, indicando, por meio da fala, o que era para ser feito e, ao mesmo tempo, realizando com ele a ação de encaixar: *Peguei na mão de Daniel e disse: “Vamos encaixar essa peça que você está segurando aqui na torre” e encaixei a peça segurando na mão dele.* No movimento conjunto, no falar para ele e agir com ele, Daniel começa a olhar o que estamos fazendo, para nossas mãos juntas encaixando as peças. Sua atenção é orientada para as ações realizadas.

Num segundo momento, a pesquisadora incentiva Daniel a montar sozinho, sem indicar que esperava isso dele por meio da fala. Entrega-lhe a peça e fica observando a sua ação, que é pegar na mão da pesquisadora e colocar na mão dele. No processo de atribuir sentidos aos gestos e olhares de Daniel, a pesquisadora interpreta a ação dele como um pedido de ajuda para encaixar a peça e verbaliza com a pergunta *“Você quer que eu te ajude a encaixar a peça?”*. Ele olha rapidamente para ela, o que foi interpretado como um sim.

Ao interpretar, estruturar e orientar as ações de Daniel, a fala da pesquisadora adquire o papel regulador da linguagem, que, de acordo com Góes (2000b, p. 120) “[...] deve ser entendido como de inter-regulação, sob a concepção de um tenso entrelaçamento de condições de subordinação e de partilha, de se sujeitar e se impor, no encontro do indivíduo com os outros”. Falar para Daniel era o meio de envolvê-lo no campo da significação, num diálogo em que suas ações eram estruturadas e organizadas a partir da palavra do outro e em ação conjunta com o outro.

Retomando o evento, Daniel nos dava algumas pistas de compartilhamento de sentidos a respeito do que fazíamos quando pega a peça que escapole; e de uma possível resposta ao trabalho mediador, quando segura, por duas vezes, a base da torre no momento de encaixar as peças com a pesquisadora. Essa era uma ação feita pela pesquisadora que Daniel imita, revelando-nos indícios da conversão do plano interpessoal para o intrapessoal.<sup>52</sup>

O papel do adulto/mediador é favorecer que a situação de brincadeira se constitua para Daniel como um espaço de elaboração e entendimento do real, criando condições para avanços significativos no desenvolvimento dessa criança, possibilitando a expansão dos domínios social e afetivo-emocional (INTRA; OLIVEIRA, 2008).

O jogo de encaixe vai se estruturando a partir da sequência de falas e ações que promovemos e tentamos manter com Daniel, favorecendo a construção de um novo comportamento a partir de nossas ações. Percebemos a relação sujeito-sujeito se

---

<sup>52</sup> De acordo com a Lei genética geral do desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1983).

ampliar nessas situações, como nos aponta Martins (2009), rompendo com a ideia de que o outro é apenas “usado” pelas pessoas com autismo.

Daniel montou a torre em conjunto com a pesquisadora. Ele pode, com ajuda, experimentar uma nova possibilidade de interagir com as peças que não fosse ficar batendo uma na outra.

Nas situações de brincadeira, pudemos observar as nuances da qualidade das manifestações da criança com autismo, vivenciando momentos de manifestação de afeto,<sup>53</sup> percepção do outro, ações que, muitas vezes, não são esperadas por parte dessas crianças devido ao diagnóstico. Os indícios dessas manifestações acabam por não serem considerados ou percebidos. Portanto, o outro, como mediador deve ter um olhar cuidadoso, atento para perceber o esforço que esses sujeitos desprendem para serem compreendidos, em ações breves, algumas vezes quase imperceptíveis (BOSA, 2002).

A situação a seguir apresenta o olhar cuidadoso da professora colaboradora de ações inclusivas no modo de interpretar as ações de Daniel durante a brincadeira, favorecendo sua participação e manifestações de afeto:

*A turma está brincando no pátio interno. Alice acompanha Daniel, coloca-o sentado no chão e diz: “Você quer montar uma torre?”. Ele sorri. Alice interpreta o sorriso como uma afirmativa e continua: “Vou pegar umas peças lá na caixa”. Daniel abaixa a cabeça, e Alice vai buscar as peças. A professora coloca umas peças em frente a Daniel, senta-se de frente para ele, começa a montar uma torre encaixando uma peça sobre outra, e pede: “Me ajuda, Daniel. Pega uma peça e coloca aqui pra tia”. Como ele não olha para ela, Alice oferece uma peça para ele dizendo: “Segura essa peça para você colocar na torre”. Ele empurra a mão da professoras até a torre e ela diz: “Você quer que eu monte a torre sozinha?”. Olhando para ele, continua: “Então vou fazer a torre sozinha” e continuou a colocar peças na torre. Daniel observa Alice colocando peças na torre. Ela oferece novamente uma peça para ele, sem falar nada, apenas estende a mão com a peça na direção dele, que segurou a peça,*

---

<sup>53</sup> As manifestações de afeto em Vigotski (1997, 1998, 2007) são apresentadas como a força que move a criança para ação, constituída na internalização do modo como a cultura é apresentada para ela a partir do outro. Na relação, o sujeito é afetado pelo outro ao mesmo tempo em que também afeta esse outro na inter-relação, numa constituição mútua. No caso do presente estudo, o outro tinha que se colocar constantemente como a vontade que impulsiona a criança com autismo para ação, afetando essa criança e sendo afetado por ela.



*levou até o topo da torre tentando encaixá-la. Alice ajuda Daniel a encaixar a peça e, quando termina, ela sorri, bate palmas e diz: “Isso, Daniel”. Ele olha para professora, balança as mãos e sorri alto, como se desse uma gargalhada. Daniel pega uma peça sem a solicitação de Alice e leva até a torre, tentando encaixá-la. Como não consegue, ele pega a mão de Alice, leva até a peça e ela diz fazendo o gesto com ele: “Precisa virar a peça assim” e encaixa com ele. Imediatamente ele balança as mãos e dá outra gargalhada. Alice diz: “Olha a nossa torre, Daniel, como está ficando alta!”. Ele pega outra peça e encaixa sozinho. Alice, num impulso, abraça-o, beija-o e diz: “Você sabe fazer, olha, fez sozinho”. Quando ela o solta, ele sorri novamente dando gargalhada. Ela pega outra peça e oferece para ele que pega a mão de Alice, coloca-a e leva até a torre encaixando a peça com a professora. Quando termina balança os braços e sorri. Alice, sorrindo para ele, faz cócegas na barriga dele, dizendo: “Você quer comemorar, né?”. Ele inclina o corpo na direção de Alice, sorri aceitando o contato. Ela o abraça e, em seguida, começa a bater palma e dizer “Daniel, Daniel”. Ele bate palmas com ela emitindo uns sons e sorrindo (diário de campo, 29-6-2010).*

Na situação descrita, Daniel sorri para Alice após a pergunta “Você quer montar uma torre?”, sorriso este interpretado pela professora como “Sim, eu quero”, o que desencadeou toda a situação de brincadeira. Alice também interpreta os gestos de Daniel. Quando ele empurra a mão dela em direção à torre, ela diz “Você quer que eu monte sozinha” e continua a montar, mantendo a situação para, em seguida, investir novamente na participação dele, como quando, sem falar, apenas com gestos, ela oferece uma peça para ele, que pega a peça da mão da professora e tenta encaixar na torre. Daniel encaixa a peça com ajuda da professora que, ao final, comemora sorrindo, batendo palmas e dizendo: “Isso, Daniel”. Ele responde com uma “gargalhada”. Ele pega outra peça, tenta encaixar e, ao final, balança os braços e sorri novamente, como quem espera a comemoração de Alice.

As interpretações e ações de Alice são fundamentais para incentivar Daniel a interagir, experimentar, se relacionar com o outro e com os objetos. Ela percebe as ações dele, fala sobre elas, responde a elas e compartilha com ele manifestações de afeto e troca de experiências. Concordamos com Orrú (2009) que esclarece que as interpretações feitas pela professora se tornam o centro nesse processo, pois

mediando as ações e situações existentes, sua interpretação constrói sentidos para as manifestações da criança.

Interpretar as ações de Daniel era enunciar para ele, esperar dele uma resposta. Para Bakhtin (1992), o papel do outro para quem se constrói o enunciado é fundamental. Ao enunciar, espera-se uma resposta. Todo enunciado parece ser construído ao encontro de uma resposta. Na medida em que Daniel nos dá pistas de uma resposta, como um sorriso, o pegar/encaixar peças, ou inclinar o corpo em direção à professora como uma receptividade da manifestação de afeto, ele nos mostra pequenos indícios de uma participação nas práticas discursivas. Na interação com a professora, seus gestos produzem sentidos, que são compartilhados por ambos.

O contato físico consentido de Daniel nos remete a Wallon (1995, p. 141), ao considerar que “[...] as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma acção determinante na sua evolução mental”. Destacamos aqui, com base em Wallon, a comunicação afetiva entre Daniel e a professora Alice, um diálogo que se estabelece nas manifestações corporais e afetivas.

Para o autor, a manifestação da emoção está diretamente ligada aos efeitos que causa no outro, às reações semelhantes, complementares ou recíprocas. No episódio, a linguagem da professora, não apenas falada, também é expressa no corpo, que sorri, bate palmas, abraça, beija e faz cócegas. As reações de Daniel são recíprocas. Ele corresponde ao que a professora esperava, e as reações dela para ele também, as ações se complementam.

O ato da professora de beijar e abraçar Daniel, vibrando pelo que ele realizou, favorece, que, no momento posterior, quando ela faz cócegas e pergunta se ele quer comemorar, ele incline o corpo na direção da professora permitindo o contato físico afetivo.

No episódio, foi possível perceber indícios daquilo que Wallon indica como contágio das emoções, que caracteriza a afetividade como uma manifestação social devido às reações que causa no meio. A emoção está na origem da atividade intelectual,

ela proporciona formas de interações sociais que possibilitam o acesso ao universo simbólico e à linguagem. O gesto precede a palavra, e o ato mental projeta-se em atos motores.

A atividade cognitiva, ao progredir, faz com que o ato motor se integre à inteligência, ou seja, ele é internalizado; a criança torna-se capaz de organizar mentalmente uma sequência de ações e reduz sua ação exterior. As ações se especializam gradualmente de acordo com o meio cultural, se ajustam aos espaços, situações e aos usos dos objetos; as ações que não correspondem a uma prática social tendem a desaparecer. Há um ajustamento progressivo dos movimentos ao meio cultural, o que está diretamente relacionado com a possibilidade de a criança controlar voluntariamente suas ações (GALVÃO, 1995).

A mediação pedagógica começou a contribuir para a construção da brincadeira e ao mesmo tempo organizava a situação, as professoras se tornavam parceiras de brincadeira. Nesse movimento de brincar com Daniel, de fazer parte com ele da situação de brincadeira, ela o encoraja a experimentar os objetos e os brinquedos. As demais crianças da turma foram se aproximando, começaram a entrar na brincadeira, a princípio para brincar com o adulto e mostrar o que sabiam fazer. Na brincadeira com peças de encaixe, enquanto construíamos torres com Daniel, as demais crianças se aproximavam dizendo: “Tia, olha o avião que fiz”, “Posso ajudar o Daniel, também”<sup>54</sup> e, nesse processo, elas começaram a participar da brincadeira.

A situação a seguir descreve o modo como as outras crianças da turma se aproximavam para brincar:

*As crianças estão brincando na areia na parte externa da escola (fora do parquinho), Estela inicia uma brincadeira de fazer bolo com Daniel, porém não continua, pois vai atender a aluna Roberta que estava chamando. Daniel, sentado na areia, começa a balançar a pá. Eu me sento ao lado dele e começo a brincar com ele. Pego outra pá e começo a encher o baldinho que está na frente dele dizendo: “Me ajuda, Daniel, a encher o baldinho”, e ele, imediatamente, pega um pouco de areia com a pá e coloca no balde. Eu digo: “Vamos fazer um bolo de areia” e continuamos a encher o balde juntos. Quando o balde estava cheio, eu disse: “Vamos virar o bolo?”. Peguei*

<sup>54</sup> Trechos retirados do diário de campo dos dias 23-6-2010 e 7-7-2010 respectivamente.

*o balde, virei e falei: “Agora precisa tirar o balde para ver como ficou o bolo, vamos tirar, Daniel?” e, juntos tiramos o baldinho. Enquanto tirávamos, eu falava: “Devagar, precisamos ter cuidado para não desmontar o bolo”. Daniel olhava para a ação que realizávamos juntos, e quando terminamos, ficou olhando para o monte de areia que ficou. Lauro se aproxima e pergunta “Tia Fernanda, posso brincar com você e com o Daniel?”. Eu respondo: “Sim, você pode brincar, nós estamos fazendo um bolo, né Daniel?”. Ele olha para Lauro, que então, começa a fazer um monte de areia e diz: “Olha, tia, estou fazendo um bolo”. Respondo: “Que legal! Para quem é esse bolo?”. Lauro responde: “É para o Daniel, mas é meu também, é de chocolate”. Falo para Daniel (apontando): “Olha o bolo de chocolate que o que o Lauro está fazendo, ajuda o Lauro, coloca areia no bolo”. Daniel fica observando Lauro “fazer” o bolo. Quando termina Lauro diz: “Toma, tia, um pedaço do bolo” e coloca um pouco de areia na minha mão. Eu finjo que como o bolo e digo: “Está delicioso o seu bolo de chocolate, dá um pedaço para o Daniel também”. Lauro finge que corta o bolo, coloca um pouco de areia na mão de Daniel e diz: “Come o bolo, Daniel, come, mas é de mentirinha, não é para comer de verdade, tá?” e ajuda Daniel a fingir que come o bolo, levando a mão dele até perto da boca, depois vira a mão de Daniel para a areia cair no chão e pergunta: “Tá gostoso o bolo?” Daniel sorri. João Lucas se aproxima, vem com um “pedaço de bolo” (areia nas mãos) e diz, rindo: “Tia Fernanda, esse bolo é de pimenta” e eu respondi: “Bolo de pimenta, deve arder muito a boca”. Ele sorriu e disse: “Mas eu coloquei açúcar”, então “provei o bolo”, comecei a abanar a boca dizendo: “Essa pimenta arde muito, hein”, e as crianças começam a rir e Daniel sorri também (diário de campo, 6-7-2010).*

Lauro se aproxima da situação pedindo para brincar com a pesquisadora e com Daniel. Ele faz “bolo de chocolate” para Daniel e para ele. Parece perceber que a situação era para provocar a participação de Daniel. Ao terminar de fazer o bolo, ele nos dá um pedaço. Primeiro para a pesquisadora e, em seguida, para Daniel. Lauro torna-se o mediador, ele conduz a situação, orienta as ações de Daniel, realizando gestos com ele e dizendo: “Não é para comer de verdade, tá”. Um enunciado em gestos e palavras que transmitem a regra implícita da brincadeira, o que pode ser feito no faz de conta e o que não pode, a areia pode ser um bolo, mas não se pode comê-la.

As mediações foram acontecendo no sentido de estruturar a brincadeira de modo a favorecer a interação entre as crianças no compartilhamento de ações a partir dos papéis assumidos por cada um (VICTOR, 2010). Ao se aproximarem da brincadeira para interagir com o adulto, as crianças entravam em interação com Daniel e, aos poucos, foram modificando a imagem que tinham de Daniel como de alguém que não sabia ou não gostava de brincar, a para o de quem podiam ensinar a brincar.

A mudança de olhar das demais crianças para Daniel nas situações de brincadeira possibilitou a ele brincar e interagir em situações criadas/imaginadas pelas próprias crianças. Elas se configuram como o outro do processo interativo, aquele que, de acordo com Rocha (2005), destaca, distingue e dá relevância social às ações da criança e ao uso de objetos, favorecendo a apreensão cultural na apropriação da linguagem e nos usos dos objetos e signos.

Proporcionar a Daniel a utilização dos brinquedos e dos demais materiais disponíveis na situação de brincadeira era o meio de possibilitar, a partir da linguagem do outro, que suas ações favorecessem a estruturação e a organização do pensamento, que só acontece na atividade/interação da criança com o meio e pessoas.

A situação a seguir apresenta o modo como a professora Estela favorece a participação de Daniel na brincadeira de escorregar com outras crianças:

*Daniel olha para Lauro que estava escorregando de diferentes maneiras, dizendo que era um super-herói. Lauro me chamava: “Olha tia Fernanda, vou descer com o meu superpoder rápido” e escorregava. Daniel subiu e escorregou sentado, Lauro, que escorregava na frente de Daniel, começou a descer de barriga para baixo. Roberta entrou na brincadeira atrás de Daniel e também desceu de barriga para baixo. Daniel para, fica olhando os dois escorregarem. Daniel sobe no escorregador e Estela, que estava observando Daniel, se aproximou dele e o ajudou a se virar para descer de barriga. A professora foi falando com ele e fazendo com o corpo dele cada movimento: “Segura aqui [pega a mão de Daniel e coloca no corrimão] agora vira [e foi virando o corpo dele], agora segura aqui [e colocou a mão dele num lugar mais baixo], agora estica a perna [e esticou a perna dele] agora solta e escorrega [soltou a mão dele do ferro do escorregador, mas continuou segurando enquanto ele*

*escorregava]”. Quando terminou de escorregar, ele sorriu para Estela que diz: “Você gostou, né?”, dando um abraço nele, que, em seguida, corre, sobe no escorregador, na parte de cima vira o corpo sozinho. Estela diz: “Isso mesmo, Daniel”. Ele sorriu e desceu de barriga para baixo. Lauro, ao ver Daniel descendo de barriga para baixo, diz para Estela: “Tia, o Daniel tá brincando com a gente de super-herói”, e fica esperando em cima do escorregador Daniel subir. Lauro escorrega de barriga para baixo e fica esperando por Daniel, que também escorrega de barriga para baixo. Ele segura na mão de Daniel, corre pelo parquinho como se estivesse voando e volta para o escorregador com Daniel, onde ficam escorregando com Roberta (diário de campo, 24-8-2010).*

Estela, ao perceber os olhares de Daniel para as crianças escorregando de barriga para baixo, interpreta como a vontade de fazer igual. Então intervém na situação, como quem ajuda a solucionar problemas que o impedem de participar. A professora explica como escorregar de barriga, orientando como ele deveria virar o corpo no escorregador, com falas e ações conjuntas, informa passo a passo o que ele deve fazer. Depois ele escorrega e sorri. Ela responde ao sorriso dele com um abraço.

Estela possibilita a Daniel interagir de outra maneira com o escorregador. Ao ensiná-lo a escorregar de barriga para baixo, favorece a ele brincar com Lauro, que pega em sua mão e corre pelo parquinho de mãos dadas com Daniel, imitando um super-herói voando. Com o olhar cuidadoso do adulto, as ações de Daniel no parquinho vão se modificando, deixando de ser estranhas e se constituindo como brincadeiras.

Martins (2009, p. 85) indica que “[...] o processo de significar, de atribuir sentido às ações, brincadeiras e objetos, para a criança com autismo, propicia o surgimento de modos diferenciados, em sua relação com o outro”. Portanto, ao investirmos na interação com Daniel nas situações de brincadeira, na busca de significar suas experiências, favorecendo Daniel interagir com as pessoas e objetos, investimos também nas suas possibilidades de se perceber para além das limitações do diagnóstico.

Dessa forma, a nossa participação nas situações de brincadeira inicialmente teve o objetivo de possibilitar a Daniel vivenciar o brincar, num brincar com ele, encorajando-o a estabelecer contato com objetos e pessoas, colocando-nos como

“[...] o intelecto, a vontade e a atividade da criança [...], até que ela possa ir assumindo essas funções” (GÓES, 2002, p. 103).

Na medida em que, com nossa ajuda Daniel, começa a “aprender a brincar”, experimentando suas possibilidades de ação com os materiais disponíveis, o modo como as demais crianças da turma percebiam Daniel também foi se modificando, o que possibilitou transformar a aproximação das demais crianças em brincadeiras coletivas, favorecendo novos modos de Daniel se perceber nas situações de brincadeira.

Na brincadeira de montar torre, na medida em que Daniel já experimentava encaixar as peças, começamos a montar torres com ele envolvendo a colaboração das demais crianças da turma. Nessas situações, cada criança colocava uma peça na torre e Daniel inicialmente colocava as peças com nossa ajuda, segurando na mão dele. Aos poucos, as próprias crianças mediavam a situação entregando a peça na mão de Daniel, sinalizando quando era a sua vez.

Consideramos que a interação social com outras crianças, sem a síndrome, possibilita a criança com autismo aprender e se transformar, podendo diminuir os comportamentos considerados inadequados a partir da apropriação e construção de um novo repertório com ações mais significativas, por meio da ação mediadora do professor e das crianças com quem convive no espaço escolar (ORRÚ, 2009).

## 7.2 A MEDIAÇÃO E A INSERÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA

A brincadeira de faz de conta deve ser compreendida, como aponta Victor (2001, p. 9), “[...] como um fenômeno que não existiria sem as relações sociais e de trabalho entre os homens e as relações dos homens com os objetos”. O faz de conta é uma situação em que a criança sozinha, ou com seus parceiros de brincadeira, cria uma situação imaginária, assume papéis e passa a interagir com os objetos e parceiros de brincadeira de acordo com a temática da situação, negociando significados e regras que regulam a situação de acordo com os papéis assumidos por cada um.

O faz de conta é um meio de a criança ampliar suas possibilidades de ação na realidade imediata, adentrando numa esfera da vida social e de relações dos adultos, na qual ainda não pode atuar. A importância dessa forma de brincar no desenvolvimento infantil é que nela a criança ultrapassa sua percepção da situação imediata numa,

[...] divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias, e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. (VIGOTSKI, 2007, p. 115).

O destaque ao faz de conta se dá pelo fato de os momentos de brincadeira livre se caracterizar principalmente por essa forma de brincar. Ao longo do estudo, presenciamos situações em que as demais crianças da turma, sozinhas ou com a participação e mediação do adulto, envolviam e estabeleciam interações com Daniel em situações de faz de conta, como no episódio a seguir:

*Daniel se aproxima das alunas Leila e Helena que estão brincando com tampinhas de garrafa no pátio interno. Ele fica olhando e Helena diz: “Senta pra brincar com a gente”. Ela se levanta e o coloca sentado. As alunas começaram a brincar de faz de conta com as tampinhas. Helena preparava biscoitos e suco, servia para Daniel dizendo: “Come um biscoito, Daniel, eu fiz. É de chocolate”. A aluna oferece o ‘biscoito’, pega uma tampinha e leva até a boca do aluno e diz: “Come, come, abre a boca”. Daniel vira o rosto e sorri. Helena continua: “É pra fingir que tá comendo, Daniel. Assim [ela finge que morde a tampinha e começa a fazer a ação de mastigar]. Agora come, tá gostoso”. Ela encosta a tampinha na boca de Daniel, que afasta a mão dela de seu rosto. Leila entra em cena e diz: “Eu fiz café, quem quer café?”. Pega uma tampinha, coloca na mão de Daniel e diz: “Bebe, o meu café, está uma delícia”, Daniel segura a tampinha e começa a girar. A aluna diz: “Ai, ai, me dá aqui o seu copo, Daniel, você derramou tudo” e começa a fazer gestos como se estivesse limpando o aluno, que olha para Leila e sorri. Helena coloca umas tampinhas dentro do pote e Leila diz: “Deixa eu te ajudar a guardar os biscoitos” e começa guardar as tampinhas no pote. Helena coloca umas tampinhas próximo a Daniel dizendo: “Ajuda a gente, ajuda” e empurra o pote para mais perto dele. Daniel pega uma tampinha e coloca dentro do pote, logo ele começa a pegar mais de uma*



*tampinha com a mão, enchendo a mão e colocando no pote como Leila e Helena faziam. Leila diz: “Isso, Daniel, tem que guardar os biscoitos para não estragar” e, em seguida, fala com a pesquisadora: “Olha, tia Fernanda, o Daniel está ajudando a gente”. Os três continuam até encher o pote (diário de campo, 5-7-2010).*

Helena convida Daniel para brincar. Coloca-o sentado e, a partir disso, estrutura a brincadeira de faz de conta estabelecendo os papéis de cada um. Elas assumiram a função de quem prepara e oferece o alimento a Daniel, e o dele era de quem deveria comer. Ao dar a comida e bebida para Daniel, elas representavam as ações das professoras no momento do lanche com ele, oferecendo o alimento na boca.

Nesse jogo de atribuição de papéis na brincadeira, as ações de Helena e Leila possibilitam a Daniel transitar entre o lugar de quem não sabe e não quer brincar, para o de alguém que pode brincar. As crianças podiam “ensinar a brincar” propondo brincadeiras e ações com os objetos.

Helena convida e tenta manter Daniel na brincadeira, mesmo diante da recusa dele em desempenhar as ações solicitadas pela própria brincadeira. Quando ele vira o rosto, ela finge que está comendo algo que não se pode comer de verdade, com palavras e gestos: *“É pra fingir que tá comendo, Daniel, assim [ela finge que morde a tampinha e começa a fazer a ação de mastigar] agora come, tá gostoso”*. Ela realiza para ele os deslocamentos no campo das significações a que as ações e objetos estão subordinados, transitando entre o imaginário e o real. Ela pode simular que a tampinha é um biscoito atuando num plano imaginário, contudo realiza ações concretas, como levar o alimento até a boca, mas não pode comer a tampinha e volta ao plano imaginário ao fingir que está comendo.

Assim, para Vigotski (2007, p. 120), “[...] o brinquedo contribui com a principal contradição para o desenvolvimento”, a ação no brincar está relacionada com o real, contudo ela ocorre em situações criadas pela própria criança que imagina e dá origem à ação, desenvolvendo a vontade, a capacidade de fazer escolhas, substituindo um objeto por outro bem como uma ação por outra.

Helena e Leila possibilitam a Daniel se deslocar por esses planos: o do real e o do imaginário. Ao oferecer biscoito e café, limpar o aluno do “café derramado” e guardar

os biscoitos, elas mantêm a situação de faz de conta, investem para que Daniel participe da brincadeira. A ação de Helena, ao empurrar o pote para mais perto de Daniel, ao colocar as tampinhas próximas a ele, para ele ajudar a guardar os biscoitos, configuram-se em um pedido, reafirmando sua participação na brincadeira, indicando o que espera dele, e dispara nele a ação de guardar as tampinhas, evidenciando o compartilhamento de sentidos.

Daniel começava a participar das brincadeiras em conjunto com outras crianças, que propunham a situação de brincadeira: o gira-gira se transformava em barco, o minhocão em trem, na areia tinha festa, bolo. Elas conseguiam, na situação interativa com Daniel, significar as ações dele de acordo com a brincadeira, com a regra que quase nunca era explícita, como na situação a seguir:

*No parquinho, Daniel está no escorregador, subindo e descendo e começa a olhar para as crianças que estavam fazendo bolo na areia. Pergunto para ele: “Você quer brincar na areia? Vamos lá”. Ele caminha em direção às crianças e senta na areia. Estela pega um baldinho e uma pá e entrega na mão de Daniel, dizendo: “Toma aqui para você fazer um bolo”. João Lucas se aproxima dele e diz: “Tem que colocar areia no balde para fazer o bolo [pega um pouco de areia com a pá e joga no baldinho]. Pega a areia, Daniel”. Daniel tenta pegar a areia com a pá e jogar dentro do balde, porém a pá estava virada ao contrário. Eu digo: “Daniel, [ele me olha], sua pá está virada”, e viro a pá, encho de areia segurando em sua mão e levo junto com ele até o balde onde colocamos a areia dentro. Soltei sua mão e ele fez o movimento de encher mais duas vezes, depois parou. João Lucas diz: “Agora precisa mexer o bolo [segurando em sua mão fazem juntos o movimento de mexer]. Eu falei: “Mexe bem esse bolo, Daniel, para ficar gostoso”. Ele me olhou e sorriu. João Lucas continua: “Agora tem que virar o bolo [começa a virar o baldinho] precisa ter muito cuidado para o bolo não desmontar”. Quando termina, diz: “Olha o nosso bolo, Daniel, vamos cantar parabéns” e começa a chamar as outras crianças dizendo: “Está na hora do parabéns, vamos cantar” e começam a bater palmas e cantar, Ana Luyza se aproxima de Daniel, segura em suas mãos e diz: “Bate palmas, Daniel, bate, assim ó [realizando o movimento com o aluno]”. Daniel puxa o braço e começa a bater palmas sozinho (diário de campo, 5-7-2010).*

Na situação descrita, Daniel olha para as crianças que estão fazendo bolo e, quando pergunto se ele quer brincar, o gesto dele de se direcionar às crianças e se sentar com elas é interpretado como uma resposta afirmativa, não só por mim, mas também por João Lucas, que se aproxima dele e começa a ensiná-lo a fazer um bolo de areia, indicando a sequência de atos que deveria realizar passo a passo e fazendo as ações com ele.

A linguagem de João Lucas, em seu falar e agir junto com Daniel, regula, estrutura e organiza as ações dele na brincadeira de fazer bolo de areia, atribuindo sentidos às ações, inserindo-o no campo das significações que só acontece nas relações concretas.

Na situação descrita, Daniel tem oportunidade de vivenciar a atuação no campo da significação. Suas ações, com a colaboração de João Lucas, ultrapassam a percepção imediata dos objetos e passam a ser regidas pela temática da brincadeira de fazer bolo e não pelas características dos objetos externos.

As ideias, motivações que levavam Daniel a realizar as ações na situação de faz de conta ainda eram externas, partiam sempre dos mediadores, adultos ou crianças. A mediação dos pares se dava de diferentes formas, com a proposição da brincadeira, com ajuda ou como modelo a ser imitado, como na situação a seguir:

*Daniel está sentado no chão com Paulo e Roberta, na frente da sala, onde um grupo de crianças brincavam. Paulo montou duas torres e entregou uma para Daniel e disse: “Olha, Daniel, eu cortei meu cabelo assim”, e passa a torre em sua cabeça fazendo um som “zum zum” e continua: “Eu vi você lá onde eu corto o cabelo”. Eu comento: “O Daniel cortou o cabelo hoje, está bonito”. Paulo pega a “máquina de cortar cabelo” e passa na cabeça de Daniel, fazendo o som “zuum, zuum, zum”. “Foi assim que você cortou o cabelo, né, Daniel?”. Paulo volta a passar a máquina na sua cabeça e diz: “Olha como eu sei cortar o meu cabelo, corta o seu também, Daniel” e coloca a outra “máquina” na mão de Daniel e começa a fazer o gesto e som de cortar o cabelo. Daniel sorri, Paulo solta a mão dele e diz: “Agora é você que vai cortar o seu cabelo”, e ele fez o gesto várias vezes fazendo também o som. “Um,um,um”, olhando para Paulo e sorrindo. (diário de campo, 2-8-2010).*

Na situação descrita, Paulo insere Daniel no faz de conta e relaciona a brincadeira com a vivência deles de cortar cabelo. A torre se transforma numa máquina de cortar cabelo. Ao passá-la pela cabeça fazendo o som da máquina, atribui sentidos ao objeto substitutivo nas ações realizadas com ele. Daniel, ao imitar os gestos e os sons de Paulo, nos dá indícios de uma atuação no plano simbólico, ao se relacionar com a torre de acordo com o tema dado por Paulo, numa (re)elaboração de uma situação que ele já vivenciou.

Para imitar, a criança necessita de uma compreensão da ação que o outro realiza, a percepção do outro na constituição de si. A imitação de Daniel nos dá pistas de uma possível percepção do outro e de um processo inicial da evolução do brincar que envolve muito mais a memória do que a imaginação propriamente dita (ROCHA, 2005).

O brincar fornece, como indica Vigotski (2007, p. 122), “[...] ampla estrutura básica para mudanças na necessidade e da consciência”. Na situação imaginária, surgem as intenções voluntárias que inicialmente são como uma recordação de algo que a criança vivenciou. “É mais memória em ação do que uma situação imaginária nova” (VIGOTSKI, 2007, p. 123). A ação de Paulo na brincadeira talvez tenha possibilitado a Daniel recordar algo que vivenciou recentemente, como havia cortado o cabelo.

As mediações com Daniel no brincar nos favoreceram perceber e desenvolver as expressões de desejos e sentimentos, pois, nas brincadeiras, essas manifestações tomavam significado e sentido na interação social. Daniel sorria, imitava gestos e sons, brincava, o que nos dava pistas de um desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Para Vigotski (1998b), o desenvolvimento dos processos cognitivos está inter-relacionado com as transformações que ocorrem nas emoções, que vão se afastando da origem biológica, instintiva e se constituindo histórica e culturalmente, favorecendo o controle do sujeito sobre si mesmo a partir do contexto cultural em que está inserido. Se, no início do estudo, Daniel não brincava e se afastava dessas situações, agora ele experimenta suas possibilidades de atuação com ajuda dos adultos e crianças, como na situação a seguir:

*No parquinho, Daniel caminha em direção ao minhocão. Ele se aproxima e sobe na parte da frente do brinquedo, Lauro se aproxima e sobe atrás de Daniel e diz: “Tia Fernanda, o Daniel está dirigindo o trem”. Eu comecei a brincar com eles dizendo: “Que barulho que o trem faz? Piuiiii, piuiiii”. Lauro começou a fazer o som e eu continuei: “Faz Daniel o barulho do trem, piuiiii, piuiiii”. Daniel começou a fazer um som de “iiiiiii” e depois me olhou, sorriu e eu sorri para ele. Lauro continua a fazer o som “piuiiii, piuiiii”, Daniel repete “iiiiiii”. Logo João Lucas se aproxima e diz: “Eu também quero andar de trem”. Sobe no minhocão e continua: “Vai, Daniel, anda com esse trem, piuiiii”. Daniel olha para trás, sorri para João Lucas e faz “iiiiii, iiiiii”, olha novamente para João Lucas que diz: “Você tem que olhar para frente enquanto dirige, tem que girar o volante, assim [faz o gesto com os braços] Daniel”. Gabriel sobe no minhocão na frente de Daniel, Lauro intervém dizendo: “Você não pode sentar aí, o motorista é o Daniel”. Daniel sorri e faz “iiii”. João Lucas desce do minhocão, fica na frente de Daniel de pé e diz: “Dirige assim [pega nos braços de Daniel e faz o gesto com ele]. É assim que dirige, continua aí que eu vou sentar lá”. Senta e diz: “Anda, Daniel, dirige para o trem andar rapidão, piuiii”, Daniel faz um movimento com os braços fazendo o som “iiii”. Logo, Lauro se aproxima de Daniel e diz: “Agora sou eu que vou dirigir, senta lá no meu lugar Daniel”. Vai tirando Daniel da frente do brinquedo e o leva para sentar dizendo: “Senta aqui, senta”. Daniel senta e fica fazendo o som “iiii” todas as vezes que as crianças fazem “piuiii” (diário de campo, 4-8-2010).*

Na brincadeira de trem, Daniel imita o som do trem e participa com as crianças que o ajudam a brincar. Essa situação ilustra o papel das outras crianças favorecendo a Daniel a possibilidade de interagir com a brincadeira, orientando as ações dele para o que ele deveria fazer, possibilitando que, em cooperação, realize ações que sozinho não realizaria.

Assim, como aponta Vigotski (2007, p. 101):

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.

As situações coletivas, o brincar com as outras crianças favoreciam a Daniel fazer muito mais coisas do que faria sozinho. Dessa forma, as situações de brincadeira possibilitaram orientar o aprendizado de Daniel para aquilo que ele poderia vir a fazer, prospectivamente, rompendo com algumas limitações que o diagnóstico de autismo coloca, como a impossibilidade do brincar para as crianças com essa síndrome.

No final do estudo, era possível perceber que Daniel, no parquinho, explorava mais os brinquedos de maneira espontânea. Já não ficava todo tempo andando de um lado para outro balançando as mãos. Seus movimentos começavam a fazer sentido para as professoras, para as crianças, que interpretavam as ações dele e o colocavam na situação de brincadeira, quando ele se aproximava.

As crianças, ao perceberem Daniel como alguém que brinca, criavam situações que o incluíam, favorecendo a ele se perceber e se constituir como alguém que pode brincar, como na situação a seguir:

*Natália e Daniel estão na casinha. Ela segura na mão de Daniel e diz: “Vamos passear lá fora”. Os dois saem da casinha e caminham em direção ao escorregador, Natália sobe e escorrega, Daniel sobe, escorrega, para e olha para Roberta que escorrega logo atrás. Ele fica observando ela descer de barriga para baixo. Ela termina de escorregar e corre para as escadas sorrindo para Daniel, que corre atrás dela e também vai para as escadas. Roberta sobe as escadas correndo e, lá de cima do escorregador, diz: “Tem que escorregar assim” e desce de barriga para baixo. Daniel sobe dois degraus de costas, depois vira, sobe de frente, na hora de se preparar para descer, ele vira o corpo e desce de barriga para baixo. Ele subiu mais duas vezes no escorregador e desceu de barriga para baixo (diário de campo-29-09-2010).*

Na situação descrita Daniel, ao escorregar de barriga, nos dá pista de sua “memória em ação”, pois nos remete a uma situação descrita no item anterior, em que a professora Estela mostra para Daniel com escorregar de barriga. De acordo com Vigotski (2007), a brincadeira, o modo de brincar se desenvolve junto com a criança, com suas motivações e necessidades, favorecendo o desenvolvimento da imaginação que, inicialmente, é mais a imitação de situações que vivencia e/ou

observa. “O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação” (VIGOTSKI, 2007, p. 123).

A mediação nas situações de brincadeiras, assim como todo o processo de aprendizagem escolar não podiam se prender às “limitações” do diagnóstico de autismo, mas se abrir às possibilidades, orientado-se não apenas por aquilo que a criança faz/ou não faz, mas investindo naquilo que ela pode vir a fazer. Assim, de acordo com Vigotski (2007), o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, ao possibilitar à criança se comportar de modo diferente do habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, favorecendo a criança com autismo a sair das interações restritas com os objetos, ao propor novas formas de interagir com eles de acordo com a brincadeira.

Nas situações descritas, o brincar favoreceu também o desenvolvimento das demais crianças que, na interação com Daniel, se colocavam algumas vezes como maiores, como alguém que podia ensinar a ele, assumindo o papel do adulto, imitando os gestos e ações das professoras.

Ressaltamos que o processo não foi linear e nem harmônico; tivemos idas e vindas. Observamos a resistência de algumas crianças em brincar com Daniel, pois era preciso que elas o colocassem na brincadeira. Ele não se aproximava delas para “pedir para brincar”. Esse foi um movimento que partiu primeiro das professoras e depois das próprias crianças. O cansaço físico de Daniel algumas vezes não favoreceu sua interação, pois o esgotamento era tal que, em alguns casos, ele dormia durante a brincadeira.

Contudo, percebemos que a mediação pedagógica na situação de brincadeira favoreceu a Daniel a participar dessa atividade infantil, que não é natural da criança, mas se aprende no meio social e cultural a partir de internalizações das relações que a criança estabelece com o meio em que está inserida.

Para Vigotski (2007, p.118):

Continuamente a situação de brincadeira exige que a criança aja contra o impulso imediato. A cada passo a criança se vê diante de um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo ela age de maneira contrária

à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. Ele mostra o máximo de força de vontade quando renuncia uma atração imediata do jogo.

Portanto, ao possibilitar a participação de Daniel, ao investir para que ele pudesse vir a realizar ações, adultos e crianças proporcionaram inter-relações repletas de significados que só podem ser compreendidos no contexto das próprias brincadeiras.

Conforme Daniel começa a participar das brincadeiras, a interagir com as pessoas e os objetos de modo mais apropriado culturalmente, a imitar ações, ele nos dá algumas pistas de um desenvolvimento de processos autorregulatórios. Ao realizar ações em colaboração com o outro (adulto e/ou crianças), a partir da orientação e condução desse outro, num agir junto, as ações dele vão deixando de ser estranhas e bizarras, para se tornarem processos interativos que precisam do outro para serem (re)significadas como práticas sociais e culturais.

Olhares, sorrisos, gestos vão se constituindo como práticas discursivas na relação com o outro. As ações de Daniel nos dão pistas de intencionalidade e regulação, a partir dos sentidos compartilhados com seus pares de brincadeira (adulto ou criança), de acordo com os contextos/temas, ao mesmo tempo em que nos revelam indícios da ampliação dos processos interativos e afetivos.

Percebemos que as pistas e indícios de desenvolvimento favoreceram avanços no trabalho mediador das professoras com Daniel. Avanços que foram se constituindo na medida em que mudavam a imagem que tinham dele como alguém que, no espaço da educação infantil, também pode ter seu desenvolvimento favorecido. As mudanças na imagem que tinham de Daniel foram provocando, nas professoras e nas demais crianças, novas formas de interagir com ele. Podemos dizer que modos mais significativos de se relacionar com ele foram se constituindo no processo.



## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever o último capítulo deste trabalho é concluí-lo para o fim a que se destina, ciente das suas limitações e incompletudes. Portanto, ao concluí-lo, não o encerramos, apenas abrimo-lo para novos desdobramentos e questionamentos sobre o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil.

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.

Ao buscarmos a sistematização e a intencionalidade no trabalho pedagógico com Daniel, percebemos que, no início do estudo, as professoras não se viam como mediadoras de Daniel; julgavam-se despreparadas para o trabalho educativo com uma criança com autismo. O estranhamento das ações dele e a sua dependência para realizar as ações propostas faziam com que as mediações das professoras tivessem um fim em si mesmas, sem projeções futuras do que Daniel poderia vir a realizar.

Consideramos, assim, que o trabalho colaborativo com a articulação da pesquisa com o trabalho docente, na atuação em conjunto com as professoras, intervindo na intencionalidade, sistematização e reflexão das ações realizadas, se constituiu num

processo mediativo da pesquisadora com as professoras no trabalho pedagógico com Daniel, fundamental para o deslocamento das professoras do lugar de quem não se sentiam “preparadas”,<sup>55</sup> para assumir o lugar de mediadoras que podem favorecer o processo de desenvolvimento de Daniel, sistematizando as ações cotidianas, deixando de fazer por ele, investindo nas ações conjuntas, num “fazer para” ele ver o que se espera, no “fazer com” para colocá-lo em ação, a partir de hipóteses e projeções naquilo que ele poderia futuramente vir a realizar sozinho.

A construção de um novo/outro olhar para Daniel, como criança, sujeito que apresenta especificidades, mas, sobretudo possibilidades, constituiu nas professoras um novo/outro modo de se perceberem professoras, rompendo com o não saber, transformando a experiência cotidiana em conhecimento. As intervenções com Daniel nos revelam a potência do trabalho do professor quando este se coloca como outro que media a relação da criança com o mundo.

Outra importante consideração que cabe destacar aqui na sistematização das ações com Daniel foi a presença de dois profissionais atuando em conjunto com a turma. Dessa forma, enquanto a professora regente orientava e conduzia as crianças, a professora colaboradora de ações inclusivas ou a pesquisadora orientava e indicava para Daniel, por meio da fala e gestos, o que o grupo estava fazendo e o que se esperava dele, realizando as ações para/com ele. O investimento do outro, para inserir e manter Daniel imerso no mundo das significações, nas práticas culturais do CMEI, demandava tempo para estar com ele, requeria um olhar cuidadoso para as minúcias e detalhes indicativos de seu desenvolvimento, num processo no qual o outro teve que se colocar inúmeras vezes como a vontade e ação de Daniel para realizar o que era proposto.

Mediar o contato de Daniel com as diversas situações educativas foi um processo de conduzi-lo e orientá-lo para aquilo que ele deveria realizar juntamente com sua turma: uma fila, esperar para escovar os dentes, brincar, lanchar, inserindo-o na cultura escolar. As mediações foram se constituído como meio de ampliar os modos de participação de Daniel no fazer para/com ele. Assim, nas vivências do CMEI, na medida em que Daniel participava das situações, com a ajuda das professoras ou da

---

<sup>55</sup> No sentido de ter uma formação específica para atuar com crianças com autismo.

pesquisadora, o modo como ele era percebido por suas professoras foi sofrendo transformações. Ele passou de uma criança extremamente dependente, para uma criança que aprende e se desenvolve. Ampliamos, assim, o olhar para Daniel, numa aposta em suas potencialidades.

O modo como as professoras e a pesquisadora conduziram o processo de mediação com Daniel, investindo em falar com ele, embora, no início do estudo, ele parecesse não nos ouvir, possibilitou que, na linguagem do outro e com o outro, Daniel pudesse organizar seus modos de interagir nos espaços e tempos do CMEI. Consideramos que a linguagem das professoras e da pesquisadora, ao orientar as ações de Daniel, assumiu a função reguladora em sua constituição e percepção de si, no percurso interpessoal. No processo de mediação pedagógica, as professoras atribuíam sentidos às situações vivenciadas, bem como promoviam “[...] a vivência significativa da linguagem” (GÓES, 2002, p. 104). O educador para autora,

É aquele orientado prospectivamente, atento à criança, às suas dificuldades e, sobretudo, às potencialidades, que se configuram na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social. É aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos; que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar; que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos (GÓES, 2002, p.107).

As mediações pedagógicas, ao possibilitarem a participação de Daniel nas diferentes situações, favoreceram a aproximação das demais crianças que o ajudavam a permanecer na fila, que o ensinavam a brincar, compartilhavam com ele ações tipicamente infantis. As crianças, imitando o adulto, assumiram o papel de mediador de Daniel. Orientavam suas ações nas situações de brincadeira, realizavam para/com ele as ações em pauta e o convocavam a fazer sozinho essas ações. A participação das demais crianças, nesse processo, foi fundamental, pois possibilitou, na interação entre elas e Daniel, a mediação entre pares no universo infantil.

Daniel foi nos dando algumas pistas de apropriações culturais e indícios de desenvolvimento de processos de autorregulação, na medida em que foi deixando de apresentar um comportamento por vezes estereotipado, para realizar ações que são aceitas pelo grupo, e com outras crianças, como brincar. Ele “[...] cada vez

menos distingue-se e cada vez é mais semelhante, sem perder o que lhe é próprio” (PADILHA, 2007, p. 173). Esse é um deslocamento fundamental, sair do lugar de falta, de limitações, do autismo e começar a ocupar o lugar de criança, que aprende e se desenvolve no meio social concreto. Esse deslocamento que não é feito pela criança com autismo, mas por seus múltiplos outros, que não são apenas professoras, pesquisadora, crianças e profissionais do CMEI, envolve também a família, médicos e tantas outras pessoas que, em algum momento, se encontram com essa criança.

O estudo, sem desconsiderar a importância da formação inicial e continuada para o trabalho dos professores em geral, evidencia que, diante de um contexto inclusivo, no qual cada criança deve ser percebida em sua singularidade, não há como o professor ser especialista em todas as especificidades, porém, diante dessa incompletude do ser professor/humano, torna-se essencial que a base de sua formação seja pautada na ética em seu fazer pedagógico.

Do impossível de saber ao contingencial do ser, constroem-se as possibilidades de escolarização. Construído num lugar entre o conhecido e o para sempre estrangeiro, implica a responsabilização ética pela experiência educacional do aluno. Ética como tomada de posição, e não como um conjunto prescritivo de procedimentos. Ética reflexiva, investigativa, onde a dúvida possui a função fundamental de abrir brechas na fortaleza de nossas certezas imaginárias. Ética como condição de possibilidade de um encontro de uma produção e de uma experiência capaz de escutar, fazer falar e de dar voz ao outro (VASQUES, 2009, p. 24).

Ao analisar, neste trabalho, o papel da mediação pedagógica no processo de significação e inclusão da criança com autismo na educação infantil, não pretendemos apresentar e traçar metodologias para o trabalho com crianças com autismo na educação infantil e nem solucionar os problemas e as dificuldades que surgem no encontro com essas crianças no espaço escolar. Contudo, nossa intenção foi mostrar que, diante de um tema complexo, essa foi uma das possibilidades que se constituiu no contexto do CMEI “Singular”, na interação entre diferentes sujeitos, como a pesquisadora, as professoras, Daniel e as demais crianças, cada um com sua singularidade.

A temática não se esgota aqui. É fundamental que novos estudos se debrucem para investigar sobre a mediação pedagógica no processo de significação da criança com

autismo, nas possibilidades de seu desenvolvimento cultural, no contexto da educação infantil, potencializando os encontros que ali acontecem.

Torna-se necessário investigar o sujeito com autismo e seus percursos de escolarização, indagar sobre a formação docente, as políticas públicas e, sobretudo, o diagnóstico desses sujeitos e o modo como toda a sua vida se desenrola a partir dele.

Enfatizamos aqui o diagnóstico, pois é a partir dele, ou melhor, do modo como ele é utilizado ou interpretado pelas pessoas que convivem com esse sujeito (familiares, profissionais, etc.), que os limites e as possibilidades do seu desenvolvimento se constroem.

Com este trabalho, nosso maior desejo foi o de apontar que existem caminhos a serem trilhados no trabalho educativo com a criança com autismo e que esses caminhos se fazem no próprio caminhar. Às vezes, esse caminho é longo, ou parece que andamos em círculos; às vezes encontramos atalhos que nos levam a avanços significativos. Tudo isso é processo. É um caminhar.

## 9 REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; MITJÁNS MARTINEZ, A. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-53.

ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 47-57.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação**. Porto Alegre: Artemed, 2002. p. 21-39.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

———. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2011.

———. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados estatísticos- estado e municípios: CARIACICA- ES**. 2010. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/cidadesat](http://www.ibge.gov.br/cidadesat)>. Acesso em: 11 ago. 2011.

———. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARIACICA (Município). Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação de Cariacica. Resolução nº 031 de 2008. Fixa as normas para a educação básica do sistema municipal de ensino de Cariacica. **Diário Oficial**. Cariacica, 17 de abr. 2009.

CARVALHO, G.; AVELAR, T. Linguagem e autismo: fatos e controvérsias. **Cadernos da extensão UFPE**, Recife, PE, p. 89-97, 1998. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/proext/images/publicacoes/cadernos\\_de\\_extensao/saude/autismo.htm](http://www.ufpe.br/proext/images/publicacoes/cadernos_de_extensao/saude/autismo.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2010.

CARVALHO, M. F. **Conhecimento e vida na escola**: convivendo com as diferenças. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução – CNE/CEB nº 4/2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 out. 2009.

———. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução – CNE/CEB nº 5/2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 dez. 2009.

COUTINHO, A. B. V.; AVERSA, P. C. Sobre a Experimentação da loucura no campo escolar. In: COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (Org.). **Travessias inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte – pré-escola terapêutica lugar de vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 35-42

CRUZ, M. N. Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança. In: GOES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 47-62.

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autista no ensino regular**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2009.

DSM-IV-TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D.M.;

BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006. p. 139-154

FRANÇA, M. G. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar**: o trabalho do professor de educação especial. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, 2008.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1993. p.119-150.

———. **A mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associado, 1996.

———. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREITAS, A. P. **Zona de desenvolvimento proximal**: a problematização do conceito através de um estudo de caso. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas-SP, Campinas, 2001.

FREITAS, E. S. Fui bobo em vir? – Testemunha de uma inclusão. In: COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (Org.). **Travessias inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte: pré-escola terapêutica lugar de vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 121-131

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 24, p. 17-24, 1991.

———. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p.1-5, 1993.

———. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GOES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 11-28.



GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, Cedes, n. 50, p. 9-25, 2000a.

———. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, n. 71, p. 116-131, 2000b.

———. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114

———. Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 110-119.

———. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 69-92

———. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-46.

GOMIDE, M. G. da S. **A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, 2009.

GONÇALVES, A. F. da S. **As políticas e a formação de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GUSMÃO, N. M. M. Diálogos cruzados: infância, juventude e educação. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

INTRA, Z. F.; OLIVEIRA, I. M. Brincadeira de faz-de-conta, medo e mediação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A INFÂNCIA. 1., 2007, Bauru. **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação: Políticas e Práticas Educativas para a Infância**. Bauru. CBE, 2008. v. 1. p. 514-526.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2007.

LAMPREIA, C. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, n. 17, p. 111-120, 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22311.pdf](http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22311.pdf)> Acesso em: 25 jan. 2010.

LEBOYER, M. **Autismo infantil**: fatos e modelos. São Paulo: Papirus, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, L. C.; DIAS, A. A. O cuidado a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. **Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED**, GT-07: Educação Crianças de 0 a 6 anos, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2011.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: apontamentos para as práticas educativas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2009.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 4. ed. São Paulo: AMA Brasília: CORDE, 2004. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/download/autismoquiapartico.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-83.

MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. (Org.) Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

MORATO, E. M. **Linguagem e cognição**: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus, 1996.

OLIVEIRA, I. M. **O sujeito que se emociona**: signos e sentido nas práticas culturais. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2001.

———. Dimensão afetivo-emocional e relações de ensino. Revista da Faced-UFBA, Salvador, BA, n. 9, p. 189-202, 2005. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/viewArticle/2692>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

———. Imaginação, processo criativo e educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 239-254.

OLIVEIRA, I. M.; GEBARA, A. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p. 373-378, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **CID-10**: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. 9. ed. rev. São Paulo: Ed. da Edusp, 2003.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, n. 71, p. 197-220, 2000.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PALANGANA, I. C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. **Cadernos Cedes**, Campinas, Cedes, n. 35, p. 15-29, 1995.

PINHO, G. S. Clínica e escola: interseções a partir da inclusão educativa de crianças psicóticas. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. L.; CARVALHO, D.C.(Org.) **Psicologia e educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, Campinas, Cedes, n. 24, p. 32-43, 1991.

———. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, n. 71, p. 45-78, 2000a.

———. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para educação. In: PLACCO, V. M. N. S. **Psicologia e educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, Fapesp, 2000b. p. 33-62.

———. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, U. G.; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p. 11-28, 2006.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, n. 91, p. 405-418, 2005.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COOL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3, p. 234-254.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al.(org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artemed, 2004. p. 23-34.

SACKS, O. **Um antropólogo em marte**: sete histórias paradoxais. São Paulo: Editora Schwarcz, 1995.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, n. 91, p. 361-378, 2005.

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos CEDES**, Campinas, Cedes, n. 24, p. 60-75, 1991.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Transtornos globais do desenvolvimento e educação: um discurso sobre possibilidades. In. SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2003. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/343-of4-st2.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

———. Educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, C. R. (Org). **Inclusão escolar**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

VASQUES, C. K. **Transtornos globais do desenvolvimento e educação**: análise da produção científico-acadêmica. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Anped, GT-15: Educação Especial, Caxambu, 2008.

———. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus “modos de usar” na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In:

BAPTISTA, C.; JESUS, D. M. (Org.). **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.11-26

———.Uma leitura sobre o atendimento educacional especializado de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Prática pedagógica na Educação Especial multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6. , 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida-ES. SNPEE, 2011. v. 1. p. 1-16. 1 CD-ROM.

VICTOR. S. L. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED, GT-15: Educação Especial, Caxambu, 2001.

———. O brincar na educação infantil e suas contribuições na inclusão da criança com necessidades educacionais especiais. In: BARRETO, M. A. S. C.; VIEIRA, A. B.; MARTINS, I. O. R. (Org.). **Diversidade e inclusão na educação do campo**. Vitória: PPGE, 2010, v. 1, p. 95-110.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 1983.

———. **Obras escogidas V**: fundamentos da defectologia. Madri: Visor, 1997.

———. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

———. Manuscrito de 29. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, n. 71, p.21-44, 2000.

———. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

———. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: CRIANÇA COM AUTISMO

Seu filho está sendo convidado a participar de um projeto de pesquisa que tem por objetivo analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil, de autoria da mestrande Fernanda de Araújo Binatti Chioate, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

A pesquisa será realizada na sala de aula e nos diferentes espaços da escola. Os dados do estudo serão obtidos por meio da observação participante, com registro em diário de campo, fotografias, videogravações, entrevistas e análise documental. Para garantir o tratamento ético, os nomes da escola, do aluno e das professoras serão mantidos em sigilo, sendo substituídos por nomes fictícios.

Esclarecemos, também, que a participação é **voluntária** e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, responsável legal por \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

Fernanda de Araújo Binatti Chioate  
Mestranda em Educação PPGE/UFES  
Tel.: 3225-8639 / 9294-0605  
e-mail: fbchiote@yahoo.com.br  
Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES  
Tel.: 3335-2547



**APÊNDICE B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORAS**

Você está sendo convidada a participar de um projeto de pesquisa que tem por objetivo analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil, de autoria da mestranda Fernanda de Araújo Binatti Chiote, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

O estudo se desenvolverá por meio da pesquisa qualitativa, com um trabalho de campo que visa a articular a prática de pesquisa com a prática docente, numa atuação em conjunto com você, professora, coparticipando da prática pedagógica e compartilhando o trabalho de pesquisa, construindo um espaço de diálogo e reflexão. Os dados do estudo serão obtidos por meio da observação participante, com registro em diário de campo, fotografias, videogravações, entrevistas e análise documental.

Esclarecemos, também, que a participação é **voluntária** e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas, a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntária, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

Fernanda de Araújo Binatti Chiote  
Mestranda em Educação PPGE/UFES  
Tel.: 3225-8639 / 9294-0605  
e-mail: fbchiote@yahoo.com.br  
PPGE-Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES  
Tel.: 3335-2547

## APÊNDICE C – 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 Mestrado envolvendo a temática mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua participação é muito importante para este estudo.

### **Dados Pessoais:**

Idade:

Estado Civil:

Formação:

1. Há quanto tempo atua no magistério?
2. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?
3. Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Cariacica? E nesse CMEI?
4. Para você, qual é a importância da educação infantil?
5. Como você vê o trabalho educativo na educação infantil?
6. Como você percebe a inclusão escolar?
7. Já trabalhou com alunos com NEE? Se sim, quais especificidades?
8. Como foi a chegada da criança com autismo na escola/sala de aula?
9. O que você sabe sobre o autismo infantil?
10. Para você, quais são as possibilidades educacionais da criança com autismo?
11. Como é o trabalho educativo desenvolvido com Daniel?
12. Como é a participação de Daniel nas atividades escolares?
13. Como é a relação dos demais alunos com Daniel?
14. Como é a relação da escola com a família de Daniel?
15. Você tem ou recebe formação para o trabalho com alunos com NEE?
16. A rede municipal oferece programa de formação para os professores? No caso afirmativo, qual(is)?

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA COLABORADORA DE PLANEJAMENTO**

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 Mestrado envolvendo a temática mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua participação é muito importante para este estudo.

### **Dados Pessoais:**

Idade:

Estado Civil:

Formação:

1. Há quanto tempo atua no magistério?
2. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?
3. Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Cariacica? E nesse CMEI?
4. Como é o trabalho do professor colaborador de planejamento?
5. Para você, qual é a importância da educação infantil?
6. Como você vê o trabalho educativo na educação infantil?
7. Como você percebe a inclusão escolar?
8. Já trabalhou com alunos com NEE? Se sim, quais especificidades?
9. Como foi a chegada da criança com autismo na escola/sala de aula?
10. O que você sabe sobre o autismo infantil?
11. Para você, quais são as possibilidades educacionais da criança com autismo?
12. Como é o trabalho educativo desenvolvido com Daniel?
13. Como é a participação de Daniel nas atividades escolares?
14. Como é a relação dos demais alunos com Daniel?
15. Como é a relação da escola com a família de Daniel?
16. Você tem ou recebe formação para o trabalho com alunos com NEE?
17. A rede municipal oferece programa de formação para os professores? No caso afirmativo, qual(is)?

## **APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA COLABORADORA DE AÇÕES INCLUSIVAS**

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 Mestrado envolvendo a temática mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua participação é muito importante para este estudo.

### **Dados Pessoais:**

Idade:

Estado Civil:

Formação:

1. Há quanto tempo atua no magistério?
2. Há quanto tempo atua na Educação Especial?
3. Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Cariacica? E como professora colaboradora de ações inclusivas?
4. Há quanto tempo trabalha nesse CMEI?
5. Qual a sua percepção sobre a educação inclusiva?
6. Como é o trabalho do professor colaborador de ações inclusivas?
7. Como é realizado o trabalho em parceria com a professora regente?
8. O que você sabe sobre o autismo infantil?
9. Para você, quais são as possibilidades educacionais da criança com autismo?
10. Como é o trabalho desenvolvido com Daniel?
11. Como é a participação de Daniel nas atividades escolares?
12. Como é a relação dos demais alunos com Daniel?
13. Como vê a relação da família com Daniel?
14. Como é a relação da escola com a família?
15. Você tem ou recebe formação para o trabalho com alunos com NEE?
16. A rede municipal oferece programa de formação para os professores colaboradores de ações inclusivas? Qual(is)?

## **APÊNDICE F – 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 Mestrado envolvendo a temática mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua participação é muito importante para este estudo.

### **Dados Pessoais:**

Idade:

Estado Civil:

Profissão:

1. Quantos filhos têm e as idades?
2. Como é a rotina diária de Daniel?
3. O que ele costuma fazer quando está em casa?
4. O que ele não gosta de fazer?
5. Quais as brincadeiras que ele faz?
6. Como é a relação com os irmãos?
7. Quais as atividades que Daniel realiza sozinho?
8. Que outros lugares Daniel frequenta além da escola e da APAE?
9. Como é o comportamento dele em lugares diferentes/novos?
10. Para você, qual a importância da escola para Daniel?
11. Você percebe mudanças em Daniel depois de ter entrado na escola? Quais?
12. Como é a relação da escola com a família?
13. Como é a relação da família com a escola?