

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

HELEN CRISTINA CORREIA

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL

VITÓRIA
2012

HELEN CRISTINA CORREIA

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL

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

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Lopes
Victor

VITÓRIA
2012

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

C824i Correia, Helen Cristina, 1966-
A inclusão da criança com autismo em uma escola de
educação infantil / Helen Cristina Correia. – 2012.
186 f.

Orientadora: Sonia Lopes Victor.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Infância. 2. Crianças. 3. Educação inclusiva. 4. Autismo. I.
Victor, Sonia Lopes, 1967-. 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
HELEN CRISTINA CORREIA

**"A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO EM
UMA ESCOLA DE 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 28 de setembro de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Sonia Lopes Victor

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Ivone Martins de Oliveira

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Vera Fialho Messias Capellini

Professora Doutora Vera Fialho Messias Capellini
Universidade Estadual Paulista

A Gabriela e Júlia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu chegar até aqui.

Ao meu querido esposo, Julio. Sem o seu apoio incondicional eu não teria conseguido vencer este desafio.

Às minhas amadas filhas, Gabriela e Júlia, por compreenderem os muitos momentos de ausência durante o mestrado. Vocês são os maiores presentes que Deus me deu.

À minha mãe, Helena, pela generosidade, pelo amor e por estar sempre disposta para me ajudar.

Ao meu pai, Alberto, pelo amor, pela força e coragem. A sua presença me faz lembrar a todo instante que a vida é rara e preciosa.

Aos meus irmãos e sobrinhos, Alberlena, Alberto, Sirlia, Sílvia, Kaique, Leonardo e Thainá. Vocês estão em meus pensamentos, sempre com amor.

À minha orientadora, Sonia Lopes Victor, pela sabedoria, pelo respeito, pelo cuidado com a escrita, com a palavra do outro. Este texto não foi escrito apenas por mim, mas por nós!

À professora Ivone Oliveira, por analisar com atenção e competência este trabalho, fazendo apontamentos e contribuindo com ele desde o exame de qualificação.

Ao professor Rogério Drago que muito contribuiu com comentários e sugestões que ajudaram imensamente na escrita do texto.

À Professora Vera Lúcia Messias Fialho Capellini por sua disponibilidade e pelas contribuições teóricas com as reflexões realizadas neste estudo.

A Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto pelo apoio e incentivo sempre. Você não me permitiu desistir de retornar aos estudos.

À minha colega de linha de pesquisa e amiga muito querida Larissy, pelo incentivo, pela presença, pelas trocas, pelas sugestões e, principalmente, pelo apoio em todos os momentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes com os quais aprendi como aluna e pesquisadora.

Aos meus amigos especiais, Fabiana, Fernando e Marineida, que passaram a fazer parte de minha vida.

Aos companheiros da Turma 24, com os quais dividi o início desta caminhada, em especial, Diolira, Emilene, Emília, Haila e Tânia,

Aos colegas da linha de pesquisa, Anderson, Keila, Renata Imaculada, Renata Suzi, Suelen, Vívica. Vocês contribuíram com o meu processo de aprendizagem.

Aos profissionais do CMEI “IMAGINARIUM” e às crianças do Grupo 5 que abriram a possibilidade de realização desta pesquisa.

A toda a equipe do CMEI “Reinaldo Ridolfi”, pelo carinho e acolhimento em um momento tão especial de minha vida.

Saber viver

Não sei... se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocarmos o coração
das pessoas.
E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
Não seja nem curta,
Nem longa demais,
Mas que seja intensa,
Verdadeira, pura... Enquanto durar.
(CORA CORALINA)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar o processo de inclusão de uma criança com laudo médico de autismo na educação infantil, visando a repensá-lo, tendo por base a visão de mundo infantil. Esse objetivo desdobra-se em: conhecer a infância da criança com autismo, considerando os diferentes modos de ser e estar na infância; analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil em relação à criança com autismo; discutir aspectos referentes às implicações do processo de inclusão à constituição da subjetividade da criança com autismo, relacionando-os com a ideia de que eles nos possibilitam reconhecê-la como ser histórico, social e cultural. Para a realização deste estudo, a abordagem qualitativa apresentou-se como a mais indicada, uma vez que permite entender o fenômeno em seu acontecer natural. Mais especificamente, o estudo de caso do tipo etnográfico se destacou como metodologia apropriada, devido à possibilidade de captar as particularidades, as singularidades que envolvem a escuta das vozes dos sujeitos, em suas narrativas e manifestações. Para tanto, foi escolhido um centro de educação infantil no município de Vitória/ES, onde a pesquisa, nas diversas situações do cotidiano do espaço investigado, buscou captar/auscultar/perceber, nas vozes, olhares, gestos e expressões, as percepções, ideias e opiniões das crianças sobre esse processo. O trabalho se desenvolveu pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano em Psicologia por acreditar que essa corrente teórica permite reconhecer a criança como sujeito social, histórico e produtor de cultura, portanto, capaz de olhar o mundo, percebê-lo e reinventá-lo de acordo com as culturas da infância e de suas próprias necessidades. Este estudo indica que a criança, sujeito desta pesquisa, reconhece a escola como espaço significativo para ela, contudo é necessário que o planejamento das práticas pedagógicas se efetive num olhar voltado para a sua maneira própria de aprender, levando em consideração o fato de ser criança, estar na infância, antes de ter uma deficiência.

Palavras-chave: Infância. Criança. Inclusão. Escuta da criança.

ABSTRACT

This study aims to analyze the perception that a child with developmental global disorders, with a medical statement of autism, has of his / her process of inclusion in the context of elementary school, aiming rethinking it based on the view of the child's world. This study tries to: Know the childhood of a child with TGD considering the different ways of being a child; Characterize the elements that are part of narrative of the child with disability about his / her process of inclusion in the every day life of the elementary school; discuss referred the aspects as implications in the process of inclusion in the formation of the subjectivity of the child with TGD relating them to the idea that they help her / him to recognize her / his social and cultural historical. The qualitative view was shown as the most appropriate approach to carry out this study because it allows us to understand the phenomenon in its natural place. The ethnographic type of study was the most appropriate methodology to be used due to the possibility of understanding the particularities and the singularities that involve the listening to the voices of the children through their narratives and manifestations. The center of kindergarten and elementary school in Vitória-ES, was chosen to observe the different situations that happen in that place, trying to notice in the voices, looks, gestures and expressions of the children, their perceptions, ideas and opinions about this process. We chose to work with a historical-cultural perspective of the human development in Psychology because we believe that this theoretical approach allows us to recognize a child as a social, historical and cultural producer, who is able to see the world, to analyze it and to reinvent it according to his / her childhood culture and his / her own necessities. Thus, this study has unable us to understand that although a child, the subject of this research, can recognize the school as a very important place for her, it is necessary the planning of an effective practice of learning, taking into account the fact that the child living his/her childhood, before having a disability.

Keywords: Childhood, Children, Inclusion, Listening to the child.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: UM DESAFIO.....	18
2 O OLHAR PARA A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.....	22
2.1 INFÂNCIA, CRIANÇA E DEFICIÊNCIA.....	27
2.2 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	31
2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: BUSCANDO CAMINHOS PARA COMPREENDER AS CRIANÇAS.....	40
3 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.....	55
3.1 A DEFECTOLOGIA.....	57
3.2 A SUBJETIVIDADE: VIGOTSKI E BAKHTIN.....	63
3.3 COMPREENDENDO O AUTISMO.....	71
4 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	77
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA NATUREZA DO ESTUDO.....	77

4.2	A NARRATIVA.....	85
4.3	O CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	87
4.4	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	88
4.5	A TURMA DE DÉBORA.....	89
4.6	CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS.....	89
4.7	A ROTINA NO ESPAÇO DA SALA DE AULA.....	92
4.8	OS PROCEDIMENTOS MEDODOLÓGICOS.....	92
5	O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	97
5.1	CONHECENDO DÉBORA.....	97
5.2	AS POSSIBILIDADES DE DÉBORA EM RELAÇÃO À LINGUAGEM.....	108
5.3	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	129
5.4	A BRINCADEIRA INFANTIL.....	152
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	164
	REFERÊNCIAS.....	170
	APÊNDICES.....	181

INTRODUÇÃO

Gostaria pois que a fala e a escuta que aqui se traçarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para lhe trazer uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que delas se faz (ROLAND BARTHES).

Ao concluir o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 1990, e ser aprovada em um concurso público, iniciamos uma trajetória como profissional da educação, em um centro de educação infantil, no município de Vitória, na função de pedagoga.

Diante da grande responsabilidade que estávamos assumindo, ou seja, a de apoiar/orientar/articular/mediar as questões político-pedagógicas na escola, fomos nos constituindo como profissional da educação, que se faz e se refaz a cada dia na dimensão da escola, na relação com os colegas de trabalho, com as crianças, com as famílias e no processo de formação.

Atualmente, na escola, há um grande desafio: promover o acesso e garantir a permanência do aluno com qualidade, de modo que todos tenham oportunidade de se apropriar do conhecimento historicamente construído, com sucesso, inclusive as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.¹

A história tem uma grande dívida com as pessoas que apresentam deficiência e se, em um passado bem recente, essas pessoas não tiveram nem mesmo leis que garantissem seus direitos como cidadãos e amargaram graves prejuízos quanto à sua inclusão na sociedade, hoje a situação pode e deve ser diferente.

¹ Sobre a questão terminológica envolvendo o público-alvo da Educação Especial, é importante esclarecer que, em caso de referência a alguma obra, mantivemos a forma utilizada pelo autor citado. Para nos referir a esse público neste estudo, utilizamos o termo referendado na legislação atual. Antes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, 2008), era utilizado o termo necessidades educacionais especiais, mas, depois disso, os sujeitos da Educação Especial foram definidos como os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, pensar na inclusão dos sujeitos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não é apenas considerar que eles têm a garantia imposta pelas leis. Não se pode negar a importância da legislação, contudo é necessária também a construção de uma escola reflexiva e aprendente que, segundo Alarcão (2005), se pensa e se avalia em seu projeto educativo

Nessa perspectiva, o professor precisa ser incentivado a ser pesquisador, reflexivo e estar em formação permanentemente, de modo a construir uma rede de cooperação, encontrar formas de superar as dificuldades e pensar em processos educacionais que garantam de fato a aprendizagem de todas as crianças, levando em consideração as diferentes maneiras de ser e estar no mundo.

Diante disso, é preciso considerar a diversidade humana, entendendo que as crianças são diferentes, constituem-se subjetivamente de maneiras diferentes, vivem a infância de acordo com os contextos em que estão inseridas.

Portanto, é necessário refletir acerca das imagens que foram/são construídas sobre a infância da criança com deficiência. Em sua dissertação de mestrado, Oliveira (2007, p. 44) contribui com a reflexão sobre esse tema.

Pensar na infância da criança que apresenta algum tipo de deficiência é considerar a existência de diferentes modos de ser e estar na infância. A condição de infância dessa criança, muitas vezes, é restrita ao ambiente familiar, em instituições especiais, ou em longos períodos de internação de acordo com o nível de comprometimento.

Essa realidade pode limitar as vivências dessas crianças, suas interações sociais e, conseqüentemente, pode trazer implicações significativas para a constituição dos seus processos de subjetivação.

Assim, refletindo sobre as crianças, considerando a importância de conhecê-las e reconhecendo que elas são sujeitos que produzem cultura, que pensam, se expressam e se manifestam, enfim, participam do diálogo da vida, faz-se necessário focalizá-las em sua inteireza e em suas singularidades historicamente dadas, para

nos aproximar de fato desse universo infantil e, então, transpor o muro de isolamento construído culturalmente entre os adultos e as crianças.

Nesse desafio, portanto, cabe levantar algumas questões: a criança com TGD, com laudo médico de autismo, vivencia o processo de inclusão na instituição de educação infantil? Como repensar o espaço de educação infantil tendo por base a visão dessa criança sobre esse processo? Como redimensionar nossas práticas pedagógicas inclusivas a partir do que a criança pensa sobre esse processo? Adultos e crianças que possuem especificidades diversas podem aprender juntos, por meio das relações travadas no cotidiano educacional?

Nesse contexto, é fundamental conhecer as crianças que nos revelam informações por meio de suas expressões, gestos, movimentos, comportamentos, falas e tudo aquilo que possa nos dizer algo sobre como ela vivencia o processo de inclusão e que são importantes para nós, adultos, refletirmos sobre os seus modos de pensar e agir, suas significações, suas manifestações, suas produções, suas percepções, considerando suas especificidades, pois:

o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25).

Essa ideia nos coloca diante de um conceito de criança capaz de narrar sua história, de falar sobre o que pensa, do que gosta e sente. Contudo, ao longo da história da humanidade, a criança ocupou outros conceitos e lugares e, de acordo com Áries (2006, p. 17), não havia “[...] lugar para infância neste mundo”.

A história da infância da criança com deficiência apresenta muitas características similares, marcadas por uma ideia de inferioridade e anormalidade que diverge do ideal de homem desejado. A escola, ao acentuar essas marcas ao longo da história, na tentativa de homogeneizar os sujeitos, recusa a diversidade humana.

Conforme Plaisance (2005), podemos observar que, ao analisarmos as questões relacionadas com a criança com deficiência, esse sujeito é visto, em primeiro lugar, pelo fato de ter algum tipo de deficiência e não por ser criança. Assim, é importante pensar que, para além das questões associadas à inclusão/exclusão da criança com deficiência, é necessário entendê-la como um sujeito real, concreto, que se constitui nos contextos sociais, com seus modos de ser, de se expressar, de criar e de produzir/reproduzir culturas.

Nesse contexto, esta investigação parte do princípio de que as crianças são atores sociais e devem ser inseridas no processo de produção do conhecimento sobre elas próprias e dos seus modos de vida.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o processo de inclusão de uma criança com laudo médico de autismo na educação infantil, visando a repensá-lo, tendo por base a visão de mundo infantil. Essa temática surgiu por se acreditar que as crianças são capazes de perceber, entender e reinventar o mundo, pois são seres humanos plenos, protagonistas da própria história. Assim, este objetivo desdobra-se em:

- a) conhecer a infância da criança com autismo, considerando os diferentes modos de ser e estar na infância;
- b) analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço de educação infantil em relação à criança com autismo.
- c) discutir aspectos referentes às implicações do processo de inclusão à constituição da subjetividade da criança com autismo, relacionando-os com a ideia de que eles nos possibilitam reconhecê-la como ser histórico, social e cultural.

O presente texto está organizado em seis capítulos.

No primeiro capítulo apontamos que a perspectiva da inclusão está situada em um contexto social e político e que depende de fatores que se atrelam às peculiaridades de uma dada sociedade.

No segundo capítulo, discutimos questões referentes à infância, ressaltando a importância da Sociologia da Infância como campo de estudo que possibilita pensar a criança, inclusive aquela com deficiência, como sujeito social pleno, que está inserida numa classe social, em uma cultura e que é capaz de se manifestar.

O terceiro capítulo apresenta proposições da abordagem histórico-cultural que fundamentam o presente estudo, auxiliando na discussão do processo de construção do conhecimento.

No quarto capítulo, encontram-se descritos o percurso metodológico, os procedimentos que foram utilizados para a realização do presente estudo e algumas considerações acerca do contexto em que se deu esta pesquisa.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados a partir das pistas, dos indícios que foram observados nas interações vivenciadas entre as crianças com seus pares e com os adultos envolvidos no processo, bem como nas entrevistas dos profissionais.

O sexto e último capítulo constitui-se nas considerações finais.

1 INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: UM DESAFIO

E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho (WALTER BENJAMIN)

Por muito tempo, permaneceu a ideia de que a Educação Especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais adequada para a aprendizagem das pessoas que apresentavam deficiência ou outras questões relacionadas com a estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa perspectiva marcou a história da educação oferecida a esses sujeitos, resultando em práticas que salientavam os aspectos associados à deficiência, em detrimento da dimensão pedagógica (BRASIL, 2008).

Atualmente, a perspectiva da inclusão está presente na política educacional brasileira, advogando a inserção de alunos com deficiência no ensino regular, porém temos evidenciado, em nosso processo formativo, que o tema da inclusão, no campo da educação, se revela muito mais complexo do que se possa imaginar para ser efetivado somente por meio de providências baseadas nas leis. “A inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (MITTLER, 2003. p. 25). Esse conceito de inclusão envolve um repensar da política e da prática, pois depende de mudança de valores da sociedade pela concretização de um novo paradigma que não se efetiva com apenas recomendações técnicas.

De acordo com Mendes (2002, p. 61), o debate, em relação à educação inclusiva, não nasceu no contexto da Educação Especial. Refere-se a

Uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Mendes (2002) aponta que a educação inclusiva também se aplica à Educação Especial, na medida em que as pessoas que têm deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estiveram excluídas da escola e da sociedade ao longo da história. Porém, a perspectiva da inclusão “[...] não pode ser reduzida à errônea crença de que para implementá-la basta colocar crianças, jovens e adultos com NEE em escolas ou classes comuns” (MENDES, 2002, p. 61), pois essa perspectiva implica a garantia do acesso à escola, mas também o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de todas as pessoas, respeitando as diferenças individuais.

Sabemos que é óbvio que haja diversidade entre as crianças, no entanto o modelo médico que marcou e ainda marca o atendimento dos sujeitos da Educação Especial favorece a separação e a exclusão dessas pessoas do ambiente educacional. Segundo Victor (2004, p. 91), “[...] o sistema educacional, em seus diferentes aspectos, ainda não reúne um conjunto de medidas que possa transpor a educação inclusiva de um plano subjetivo para um plano objetivo”.

A autora pontua que, atualmente, o atendimento às crianças com deficiência vem ocorrendo, com frequência, na escola regular. Contudo, os serviços oferecidos a essas pessoas “[...] em ambientes segregados ainda coexistem” (VICTOR, 2004, p. 92).

São muitas as razões que dificultam a efetivação de práticas inclusivas na escola. Podemos citar as concepções e valores, a organização social, a formação inicial e continuada dos professores, os meios e as prioridades das políticas públicas.

Portanto, a perspectiva da inclusão não se restringe ao território da escola, visto que, entendida “[...] como prática social em construção, se consubstancia no seio de uma dada sociedade, no contexto da globalização econômica e da mundialização da cultura, das contradições de um país que ainda lida com graves índices de exclusão social” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 27), o que nos leva a situar a inclusão em um contexto social e político, entendendo que o processo de inclusão das pessoas com deficiência aos bens que a humanidade conquistou ao longo da

história, como os conhecimentos que se efetivam na escola, não pode ser analisado de forma desvinculada do que ocorre na sociedade.

Diante disso, a abordagem inclusiva demanda a transição de um modelo centrado exclusivamente na criança, para uma concepção que a insira em um contexto social, econômico e político mais amplo.

Sendo assim, é necessário potencializar os diversos segmentos envolvidos, em especial a escola, no sentido de criar um ambiente favorável para o acolhimento da diversidade, visando a garantir o apoio para o pleno desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, em dois dos seus contextos de vida, neste caso, a escola e a sala de aula. Corroborando as ideias de Magalhães (2002, p. 70), podemos afirmar que, “[...] conhecer a história da educação especial brasileira é muito importante para que os educadores tenham clareza, lucidez e sensibilidade diante da magnitude da tarefa de construção da escola inclusiva”.

Desse modo, é imprescindível que a sociedade se conscientize, no sentido de defender a causa das crianças, sujeitos da Educação Especial, pois “[...] as pessoas devem saber que todas as crianças têm o direito ao acesso a serviços de apoio que promovam seu crescimento e desenvolvimento harmoniosos, sejam quais forem seus conhecimentos, suas competências e suas capacidades iniciais” (EVANS, 2003, p. 22).

A proposta de inclusão para a primeira infância² deve acolher as crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos espaços de educação infantil, sendo fundamental a colaboração e parceria de muitos setores e, principalmente, maior compromisso do setor público, no sentido de garantia dos direitos, assegurando uma educação pública que favoreça a aprendizagem de todas elas.

Neste capítulo, mostramos que a perspectiva da inclusão está situada em um contexto social e político e que depende de fatores que se atrelam às peculiaridades

² Crianças na faixa etária de zero a seis anos.

de uma dada sociedade. A seguir, abordaremos questões referentes à infância, com o objetivo de problematizar a infância da criança com deficiência. Ressaltaremos a importância da Sociologia da Infância como campo de conhecimento que possibilita pensar a criança, inclusive aquela com deficiência, como sujeito social pleno, que tem direitos e é capaz de se manifestar.

2 O OLHAR PARA A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Quem vem ao mundo, constrói uma casa nova, se vai e a deixa a outro, este a arrumará à sua maneira. E ninguém acaba nunca de construí-la (GOETH).

Nos tempos antigos, as crianças se misturavam aos adultos e era no convívio com eles e outras crianças que participavam das tradições e aprendiam as normas e regras da cultura (ARIÈS, 2006).

Philippe Áries (2006), com sua obra *História social da criança e da família*, foi pioneiro a estudar a história da criança como ser diferente do adulto, o que ocorreu por volta dos séculos XVI e XVII.

Para Del Priore (2007), com a percepção da criança como alguém diferente do adulto, entre os séculos XVI e XVII, surge uma preocupação educativa que se traduzia em sensíveis cuidados de ordem psicológica e pedagógica. Assim, o reconhecimento da criança como ser diferente do adulto trouxe preocupação com a forma de cuidá-la e educá-la. Além disso, a família passa a não ser mais a única responsável pela criança, devendo tal responsabilidade ser dividida com a escola.

Sarmiento (2001, p. 13-14) afirma:

A verdade é que se houve sempre crianças, não houve sempre infância. A consideração das crianças como um grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos genuínos, é muito recente, é mesmo um projeto inacabado da modernidade.

Segundo Sarmiento (2005, p. 367), “[...] a construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças”. Com essa separação, foram criadas instituições, como as creches e a escola pública. Portanto, podemos perceber que, embora a criança seja um ser único que sempre existiu na sociedade, em alguns momentos e lugares, não é reconhecida como sujeito de direitos.

No Brasil, as primeiras tentativas de organização de instituições voltadas para a educação infantil³ surgiram com um caráter assistencialista, com o objetivo de auxiliar as mulheres trabalhadoras, portanto, como demanda da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

De acordo com Kuhlmann Júnior (1998), a implantação das creches, escolas maternas e jardins de infância ocorreu com influência dos saberes jurídico, médico e religioso, pois era preciso defender a infância moralmente abandonada e combater o alto índice de mortalidade infantil. Assim, segundo o autor, “[...] cada saber apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos ou jardins-de-infância, e seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (p. 88).

Oliveira (2011) aponta que as creches e pré-escolas têm vivenciado um processo de expansão desde o final da década de 1970. Contudo, é nos anos de 1980 que diferentes setores da sociedade se unem objetivando a sensibilização sobre o direito à educação da criança desde o nascimento.

Segundo a autora, a pressão de movimentos sociais na Assembleia Constituinte possibilita que a Constituição Federal de 1988 reconheça a educação das crianças de zero a seis anos, anteriormente tida como assistencial, como direito do cidadão e dever do Estado e inclui a creche no capítulo da Educação, ressaltando seu caráter educativo. Em seu art. 208, IV: “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988), reconhece a criança como sujeito de direitos.

As leis que são aprovadas após a Constituição Federal de 1988, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

³ A expressão educação infantil foi adotada a partir das disposições expressas na Constituição de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, para caracterizar as instituições educacionais que atendiam às crianças de zero a seis anos de idade (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

(LDB/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/1998) reafirmam o princípio da educação infantil como direito.

A LDB, Lei nº 9.394/96, estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica e, desse modo, “[...] tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” (OLIVEIRA, 2011, p. 117). Essa lei amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Nas últimas décadas, os estudos sobre a educação infantil vêm se ampliando com enfoques que vão desde a formação dos profissionais que atuam nas instituições que atendem a essa categoria de ensino, até a compreensão das práticas pedagógicas nelas realizadas. Encontramos também pesquisas relacionadas com a organização dos espaços na educação infantil.

Dentre os pesquisadores que atuam no Brasil, nas discussões e reflexões referentes à educação infantil, podemos destacar: Demartini (2002), Faria (2002), Galvão (2004), Horn (2004), Kramer (1991, 1996), Prado (2002), Quinteiro (2002), Rocha e Kramer (2011), Souza (2010) e outros. Com relação às pesquisas que contemplam a inclusão de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação infantil, há um interesse crescente por estudos, porém há necessidade ainda da produção de muitos outros trabalhos, a fim de nos trazer o panorama sobre a inclusão dessas crianças nesse nível de ensino.

Dos trabalhos acadêmicos encontrados, destacamos os estudos de Carneiro (2006), Carneiro (2009), Drago (2005) e Gonçalves (2006), que trazem importantes contribuições para as reflexões/discussões sobre as questões associadas à inclusão na educação infantil.

A pesquisa de doutorado de Drago (2005) teve como objetivo investigar como se dava a inclusão da criança deficiente nas salas regulares da educação infantil do município de Vitória, à luz das representações sociointerativas da criança deficiente com o meio que a cerca, levando em consideração as concepções de educação,

infância e inclusão. A pesquisa foi desenvolvida em um centro municipal de educação infantil, tendo como sujeitos uma turma de pré-escola (cinco a seis anos e 11 meses), com criança deficiente em processo de inclusão, a professora da turma, o corpo técnico-administrativo, os pais e os assessores de educação infantil e Educação Especial da Secretaria de Educação.

Pela metodologia de estudo de caso, o autor evidenciou uma distância entre o que se fala acerca da inclusão e o que ocorre no cotidiano dos atores do processo educacional. O autor apontou que as ações, no contexto pesquisado, ao invés de incluir, parecem causar a exclusão no processo de escolarização desde a educação infantil.

O estudo de mestrado de Gonçalves (2006), baseado no referencial etnográfico, buscou descrever e analisar como era implementado o processo de inclusão na educação infantil de crianças com paralisia cerebral; enfocou especificamente as estratégias pedagógicas que são utilizadas para atender às necessidades dessas crianças com vistas a garantir o acesso, a permanência, bem como a participação nas atividades. Participaram da pesquisa três professoras da Rede Municipal de Educação Infantil de São Carlos/SP que possuíam crianças com paralisia cerebral.

O estudo apontou que as respostas que as escolas vêm dando às NEEs das crianças com paralisia cerebral ainda parecem mínimas, havendo um descompasso entre o que os professores dizem fazer e o que se observa de sua prática em relação às estratégias pedagógicas utilizadas. Parece haver um desconhecimento de como o ensino diversificado pode atender os alunos. A discussão indicou caminhos para a melhoria nas condições de ensino, de modo a favorecer a escolarização dessa população em ambientes inclusivos.

Carneiro (2006), por sua vez, em sua pesquisa de doutorado, teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação, voltado para diretores de escolas municipais de Educação Infantil de Bauru/SP, tendo em vista a perspectiva de inclusão escolar. A autora apontou que, apesar de os profissionais terem conhecimento legal sobre a política de inclusão escolar, na prática, o papel do diretor parecia se caracterizar por uma ênfase nas questões burocráticas da escola,

pela centralização das decisões e desconhecimento de como responder às NEEs de alunos com deficiências.

Os resultados indicaram que, embora os programas de formação em serviço sejam necessários, eles não são suficientes, pois a transferência das mudanças nos discursos para as práticas educativas nas escolas não é automática. A autora apontou que a formação tem que ir além, garantindo acompanhamento por meio do trabalho coletivo e do estabelecimento de uma cultura de colaboração e de valorização da diversidade humana.

O trabalho de mestrado de Carneiro (2009), utilizando a metodologia qualitativa, teve como objetivo analisar o processo de escolarização de uma criança com síndrome de Down, em uma escola de educação infantil no município de Araraquara-SP. A autora observou a rotina escolar da criança, seus comportamentos e relações com as outras crianças e educadores, acesso a recursos pedagógicos diferenciados e adaptações curriculares.

Carneiro (2009) pontuou a fragilidade com que tem sido trabalhada a inclusão escolar da pessoa com deficiência, porém identificou indicadores que podem ser implementados para a melhoria da educação oferecida às crianças com ou sem NEEs. A autora salientou, em seu trabalho, que as transformações necessárias para atingir maior eficiência das propostas de inclusão escolar requerem a mobilização articulada entre todos os agentes envolvidos com o processo educacional.

Assim, os trabalhos apresentados vêm ampliar as reflexões em torno das questões relacionadas com a inclusão das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação infantil, evidenciando que muito ainda precisa ser feito em relação à garantia do direito à educação para essas pessoas, no sentido de assegurar a elas o acesso e a permanência na escola, de forma que se apropriem dos conhecimentos e da cultura construídos ao longo da história.

2.1 INFÂNCIA, CRIANÇA E DEFICIÊNCIA

Infância é uma palavra latina que surgiu há mais de 20 séculos. Etimologicamente, o seu nascimento está associado a uma falta, a uma ausência, a uma incapacidade. De acordo com Castelo e Márcico (apud KOHAN, 2008, p. 41):

[...] infans não remete especificamente à criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas se refere aos que por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: infans é assim 'o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho'.

Podemos perceber, portanto, que a etimologia da palavra “infância” engloba as crianças, os não habilitados, os incapazes, os deficientes, ou seja, aqueles que são excluídos da vida em sociedade (KOHAN, 2008).

Uma questão interessante é que os gregos antigos, que inventaram a filosofia, não inventaram a palavra infância. No grego clássico, existiam várias palavras para nomear as crianças, mas não sentiram necessidade de criar uma palavra para a infância, porém não a deixaram sem conceitos, sem ideias, sem filosofia e sem educação. Na Grécia clássica, há uma bateria de discursos pedagógicos e filosóficos que explicitam um conceito de infância e um lugar para ela, no pensamento e nas instituições (KOHAN, 2008).

Dos filósofos gregos, Platão foi um dos que mais se dedicaram ao estudo da infância. Para ele, é o tipo de educação que determina o caráter justo ou injusto de uma polis, então a estratégia fundamental para as transformações políticas que a polis exige. Assim, a formação do caráter passa pela educação da infância. Há um modelo de ser humano já posto que deve ser alcançado por meio da educação das crianças.

Segundo Kohan (2008, p. 45), foi Aristóteles, discípulo de Platão, quem consagrou para a posteridade um lugar para a infância. Para ele, “[...] toda criança é uma criança em ato e, ao mesmo tempo, um adulto em potência”, um ser que só alcançará sua completude e finalidade na idade adulta. Assim, a criança é inacabada, incompleta, imperfeita por natureza e essa falta de completude estende-

se aos planos ético e político. Em um trecho de *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (apud KOHAN, 2008, P. 45) diz:

Por isso, a criança (néos) não tem um bom ouvido para a política. Pois ela é inexperiente sobre as ações da vida e os discursos [da política] delas partem e sobre elas versam; ademais, por deixar-se levar pelos seus sentimentos, escutará em vão e sem proveito, pois a finalidade da política não é o conhecimento, mas a ação (práxis). E nada muda que seja uma criança em relação à idade ou ao caráter (éthos), pois o defeito não está no tempo, mas em viver e perceber cada coisa segundo a sensação (páthos). Para tais seres o conhecimento se torna inútil, da mesma maneira que para os incontinentes; ao contrário para os que produzem seus desejos segundo a razão saber sobre essas coisas resulta muito proveitoso.

Nesse sentido, as crianças não possuem o domínio da razão e estão incluídas, como os idosos, bêbados ou loucos, no grupo de pessoas que são excluídas da vida em sociedade. Na Modernidade, as ideias de Platão e Aristóteles são ampliadas, e a infância passa a constituir-se como uma possibilidade a ser superada e, com a chegada da maioridade, a criança alcança o bem-estar que a razão e a ciência prometem (KOHAN, 2008).

Podemos perceber que, ao longo da história da humanidade, a infância recebe diferentes formas e lugares nos discursos filosóficos e é pensada como ausência e não como presença, como uma fase a ser superada. Se pensarmos na infância da criança com deficiência, a questão é bem mais complexa, pois a segregação e a exclusão são marcas da história, e essas marcas estão presentes nas formas como as crianças percebem a si, ao outro e constituem a sua subjetividade. Ao analisar essas marcas, o que se destaca é a invisibilidade da infância ao longo da história. Tal invisibilidade foi analisada por Ariès (2006), que nos fala sobre a ausência de um “sentimento de infância” antes da Modernidade. De acordo com o autor, nas sociedades antigas, a criança não tinha um lugar específico na sociedade, não havia o sentimento de infância e não existia a consciência de que a infância era uma fase da vida com suas particularidades, que se diferenciava do mundo dos adultos. Por isso, “[...] assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÉS, 2006, p. 99).

Apesar de todas as críticas dirigidas a Ariès,⁴ de acordo com Kramer (1996), é inegável o rompimento provocado por sua obra, especialmente no que se refere à infância. É possível, a partir daí, entender a condição e a natureza histórica e social do ser criança. Portanto, os estudos de Ariès (2006) nos possibilitam compreender a criança concreta, historicamente situada e que está inserida numa classe social e numa cultura.

Dessa forma, a ideia de infância não foi sempre a mesma, sendo determinada historicamente a partir das formas de organização da sociedade.

Eric Plaisance (2005) discute os direitos das crianças com deficiência e aponta que as primeiras declarações dos direitos da criança enunciavam o direito a cuidados e proteção concedidos pelos adultos. Somente em 1989, as Nações Unidas introduziram uma tentativa de mudança nas representações da criança, pois, “[...] não se trata mais somente de direitos-proteção, mas de direitos-liberdade” (p. 412), isto é, direito à opinião, à expressão e à autonomia.

Entretanto, de acordo com o autor, como a criança com deficiência é identificada pelo fato de ser deficiente, em detrimento de ser criança, na infância, com suas particularidades, tem que se beneficiar dos direitos-proteção, visto que elas não são consideradas pessoas capazes de responder por si, ou seja, não devem ter acesso aos direitos-liberdade.

De acordo com o historiador francês Paul Veyne (1989), na Grécia, na época do Império Romano, ao nascer, uma criança com deficiência ou malformada, os pais a enjeitavam ou afogavam. Segundo o autor, eles não faziam isso por raiva e sim pela razão, pela crença de que “[...] era preciso separar o que é bom do que não pode servir para nada” (p. 23), e isso era válido naquela época, mesmo se tratando de pessoas.

No Brasil, como aponta Jannuzzi (2006), o abandono da infância parece ter sido procedimento antigo, tanto que, no final do século XVII, há pedido de providências

⁴ Ver sobre isso em Narodowski (1994), em particular, p. 28-30 (KRAMER, 1996, p. 18).

ao rei de Portugal, realizado pelo governador da Província do Rio de Janeiro, Antônio Paes de Sande, “[...] contra os atos desumanos de se abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede” (MARCILIO, apud JANNUZZI, 2006, p. 9).

Segundo Jannuzzi (2006), a partir do século XIX, algumas províncias mandavam vir religiosas para a administração e educação dessas crianças. Nesse período, surgiram as instituições de caridade que iniciaram um processo de recolhimento das crianças abandonadas. Dessa maneira, havia a possibilidade de não só serem alimentadas e assistidas, mas também de receberem alguma educação. De acordo com a autora, os asilos para desvalidos, as rodas de expostos, na cidade de Salvador no ano de 1726, no Rio de Janeiro em 1738 e em São Paulo no ano de 1825 foram tentativas para amenizar essas questões sociais. Quando os responsáveis não tinham possibilidades de criar seus filhos, eles os depositavam nesses locais, sob a guarda das congregações religiosas.

No entanto, para Jannuzzi (2006), nem todas as crianças recebiam o mesmo tratamento e, quando eram recolhidas nas Santas Casas, ficavam junto a adultos doentes e alienados, considerados loucos. Não havia a diferenciação entre adultos e crianças, nem quanto à educação e tratamento, pois havia poucos abrigos para essas pessoas.

Victor (2010) aponta que as tentativas de escolarização dessas crianças nessa época eram precárias. Era necessário um planejamento que reconhecesse essa criança e que buscasse entender sua infância, primando por uma educação que a reconhecesse como sujeito de direitos.

No entanto não podemos negar que estes foram os primeiros passos para que de fato se pensasse nesta criança e que despertasse a necessidade de uma educação separada dos adultos e que colocasse sua infância em evidência (VICTOR, 2010, p. 11).

Desse modo, a história da infância da criança com deficiência é muito parecida com a de todas as crianças, contudo ela sofre uma dupla exclusão, pelo fato de ser

criança e de ter deficiência. Vista dessa forma, em primeiro lugar, como sujeito com deficiência, é encaminhada para o campo médico.

Diante disso, é necessário e urgente que as crianças com deficiência estejam nos diversos espaços sociais, em especial nas instituições de educação infantil, visto que é nas interações que são travadas entre as/pelas pessoas com e sem deficiência que elas encontram as suas maneiras de estar no mundo e de se manifestar, pois, “[...] eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2005, p. 342). Ou seja, é na relação com o outro que a criança constrói e reconstrói a sua história, o seu percurso de vida e a sua subjetividade.

Ao reconhecer a infância como categoria social, histórica e cultural, Ariès (2006) despertou o interesse dos diversos campos de conhecimento a buscar outras concepções de infância. Dessa forma, no próximo item, procuramos refletir sobre as contribuições da Sociologia da Infância para esta temática.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Com o objetivo de problematizar a infância da criança com deficiência, buscamos refletir sobre as concepções de criança e infância constituídas historicamente, por meio da Sociologia da Infância, como campo de conhecimento interdisciplinar, que procura compreender os fenômenos sociais e culturais a partir da infância, entendendo que a criança não se apropria da cultura passivamente, mas também realiza transformações ao interpretá-la e, a partir dela, produz práticas sociais (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; PLAISANCE, 2005; SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011). Essa abordagem teórica propõe dois enfoques de estudo de grande relevância: por um lado, as crianças como atores sociais em seus mundos de vida e, por outro, a infância como categoria social do tipo geracional socialmente constituída.

Régine Sirota (2001), ao analisar, sobretudo, a produção em língua francesa, no artigo *A emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*,

esclarece que a questão da construção de uma Sociologia da Infância não é nova, mesmo tendo sido ignorada pelos pesquisadores até recentemente.

O nascimento desse “pequeno objeto” de pesquisa, segundo Sirota, é marcado pela sua constatação de carência e fragmentação, apontando o que a autora vai considerar como uma das primeiras dificuldades para a sua construção, ou seja, a de “[...] libertá-lo, por um lado, do implícito, por outro desvinculá-lo do combate militante, para fazê-lo emergir por inteiro no discurso científico como objeto de trabalho” (SIROTA, 2001, p. 8). Essa dificuldade surgiu na literatura francesa, em conjunto com novos objetos de pesquisa, como o “gênero” ou a escolarização dos filhos de migrantes.

De acordo com Sirota (2001, p. 9), a Sociologia em geral e a Sociologia da Educação, tanto em língua inglesa quanto em língua francesa, permaneceram por muito tempo circunscritas a uma concepção durkeimiana de infância, entendendo a criança como “[...] suficientemente frágil para que deva ser educada e suficientemente móvel para poder sê-lo”.

Portanto, a criança é “um ser futuro, em devir”, uma pessoa em vias de formação, fraca, frágil, delicada. A autora ressalta que a infância será reconstruída como objeto sociológico pelas instituições responsáveis pelo trabalho de socialização, como a escola, a família e a justiça.

Segundo Sirota (2001), os primeiros elementos de uma Sociologia da Infância vão surgir e se fixar por oposição à concepção de infância que considera a criança como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições. Esses primeiros elementos resultam de um movimento geral da Sociologia que se volta para o ator, renovando o interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da Sociologia Interacionista, a dependência da Fenomenologia, as abordagens construcionistas fornecerão os paradigmas teóricos para a construção do objeto, passando a considerar a criança como ator social.

Nesse sentido, de acordo com um levantamento feito por Sirota (2001), uma das primeiras publicações em francês, em 1994, que tenta revelar o “objeto”, é intitulada

Infâncias e ciências sociais. Em sua introdução, Mollo-Bouvier (apud SIROTA, 2001, p. 10) enuncia o objetivo da publicação:

[...] construir o objeto criança com base no que deveria ser uma banalidade: as crianças são atores sociais, participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade. As crianças têm uma vida cotidiana, cuja análise não se reduz à das instituições.

Assim, o afastamento da concepção de infância durkheimiana parece ser decisivo, pois “[...] trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social” (SIROTA, 2001, p. 11). Desse modo, os sociólogos franceses propõem “[...] trabalhar para o conhecimento da infância como um grupo social em si, como um povo com traços específicos” (p. 11), defendendo a existência de uma etnografia da infância.

De acordo com a autora, a emergência de uma Sociologia da Infância pode ser simbolizada a partir da aparição da noção de “ofício de criança”, ou seja, o desafio de levar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico em sentido pleno. Sirota (2001, p. 27) chama a atenção para que não se imponha um quadro teórico, mas se busque contribuir para a “estruturação de um campo”.

Cléopâtre Montandon (2001), fazendo uma síntese dos trabalhos sobre a infância, publicados em língua inglesa, aponta a emergência de um novo campo de estudo, ou seja, a Sociologia da Infância. Parte da perspectiva da infância como uma construção social específica, com uma cultura própria e que, portando, merece ser considerada nos seus traços específicos.

A autora constata, em seu estudo, que as pesquisas sobre as crianças, a partir do ponto de vista delas próprias e não do ponto de vista dos adultos (famílias e professores), ainda são poucas, embora o interesse dos sociólogos e de outros pesquisadores sobre o tema esteja se intensificando nas últimas décadas. Aponta a realização de pesquisas que procuram ouvir as “vozes” das crianças, buscando saber mais sobre as interações, significações, argumentações que elas produzem.

Montandon (2001, p. 47) relata que os trabalhos com o tema “criança como grupo social” apontam questões “difíceis de resolver” para o reconhecimento da Sociologia da Infância. Contudo, os trabalhos procuram esclarecer a posição da infância como grupo social e a posição desse grupo nos diversos contextos da vida cotidiana e nas estruturas do poder político e econômico, que buscam estudar as crianças como seres atuais, do presente e não seres futuros.

Segundo Sarmiento (2008), o tema relativo às crianças esteve sempre presente no pensamento sociológico, contudo o estatuto de objeto sociológico e a consideração da infância como categoria social se desenvolveram apenas no último quarto do século XX e, de forma significativa, a partir do início da década de 90. Para esse autor, a análise da infância, como categoria sociológica do tipo geracional, é ainda mais recente, desenvolvendo-se, principalmente, devido à necessidade de se compreender um dos mais importantes paradoxos atuais, ou seja, o fato de que “[...] nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento” (SARMENTO, 2008, p. 18-19).

De acordo com Sarmiento (2005, p. 363), a Sociologia da Infância, ao assumir teoricamente a análise das condições de vida das crianças, passa a se ocupar da realidade social como um todo, “[...] fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada”. Assim, as crianças são fundamentais na compreensão dessa realidade.

Sarmiento (2008) aponta que as razões acerca da ausência da infância no estudo sociológico e no recente desenvolvimento da disciplina estão no campo social e no campo epistemológico.

Para o autor, as razões sociais consistem na subalternidade da infância em relação ao adulto. As crianças, durante séculos, foram representadas como “homúnculos”, ou seja, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar devido à sua incompletude e imperfeição. Esta ideia de criança como “objeto do cuidado dos adultos”, seres sociais “em trânsito” para a vida adulta influenciou a precocidade

do seu estudo pela Medicina, pela Psicologia e pela Pedagogia. Assim, “[...] esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social” (SARMENTO, 2008, p. 19).

Segundo Sarmento (2008), soma-se a isso o fato de a Modernidade ter privatizado a infância, por meio do confinamento das crianças, aos cuidados da família e das instituições sociais, como creches, reformatórios, asilos de menores, orfanatos, o que não apenas leva ao ocultamento e invisibilidade da condição social da infância, como também favorece o olhar científico centrado na ciência do indivíduo, da pessoa e da esfera privada.

Desse modo, de acordo com Sarmento (2008), na construção científica do “objeto social infância”, é indispensável desconstruir seu estudo pelas ciências do indivíduo, o que não se faz sem “escolhas teóricas e epistemológicas”. Essa tarefa é “[...] tanto mais necessária quanto a promoção da infância a objeto sociológico e o entendimento das crianças como atores sociais” (SARMENTO, 2008, p. 20).

Contudo, para o autor, o conceito de socialização, nas suas diferentes versões e revisões, a partir de Durkheim, não levou em consideração as crianças como seres sociais plenos, entendendo-as como estando em vias de o ser, a partir da ação do adulto sobre as novas gerações. Assim, “[...] o conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator de sua ocultação” (SARMENTO, 2008, p. 20). Essa concepção de criança, como “ainda não”, favorece a não aquisição de um “estatuto ontológico social pleno”, pois:

[...] não são ‘verdadeiros’ entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência (SARMENTO, 2008, p. 20).

Desse modo, a Sociologia, de comum acordo com essa visão de criança, não se ocupou dela como um ser social, contudo promoveu o aluno a objeto científico, já “[...] que é por este estatuto que se realiza (ou não) o processo de socialização” (SARMENTO, 2008, p. 20). Nesse contexto, a escola se apresenta como o lugar de socialização da infância, no sentido de preparação do cidadão do futuro. Assim, é na condição de aluno ou na posição de desviância ou de anomia que a criança é estudada tradicionalmente pela Sociologia e não a partir de sua condição social e geracional (SARMENTO, 2008).

Sarmiento (2008, p. 20) aponta como emergente, na contemporaneidade, que a Sociologia da Infância tome por referência “[...] uma revisão crítica do conceito de socialização”, realizando a análise das crianças como “atores” no processo de socialização e não como agentes passivos da socialização do adulto, pois:

Não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (SARMENTO, 2008, p. 29).

Sendo assim, nessa concepção de socialização, as crianças se constituem como atores sociais plenos, sujeitos ativos e interativos nos contextos em que vivem, e “[...] é a infância como problema social que mais fortemente tem pressionado o trabalho científico da sociologia da Infância” (SARMENTO, 2008, p. 21-22).

Por outro lado, o estudo da infância como categoria social não pode perder de vista o pertencimento das crianças a uma classe social, uma etnia, a um gênero e a uma cultura.

O sociólogo Willian Corsaro (2011), ao examinar os motivos para o ressurgimento do interesse pelas crianças e suas infâncias na sociedade e na Sociologia, aponta a quase inexistência de estudos na área até pouco tempo, o que vem mudando na atualidade com uma extensa cobertura que aborda questões teóricas e empíricas acerca dos aspectos que se relacionam com a temática.

Para Corsaro (2011), as crianças foram marginalizadas na Sociologia devido à sua posição de passividade nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização. As crianças são vistas como seres do futuro, que terão uma função na sociedade quando adultas. Portanto, não são percebidas/enxergadas como realmente são, “[...] crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos” (p. 18). Muitas vezes as necessidades e desejos das crianças são considerados como problemas sociais ameaçadores que precisam ser resolvidos. Desse modo, as crianças são empurradas para as margens da estrutura social e passam a ser consideradas uma ameaça para as sociedades atuais e futuras.

Segundo Corsaro (2011, p. 18), um dos motivos para o ressurgimento do interesse pela infância é “[...] o trabalho de feministas e de acadêmicos sobre minorias sociais”, que chama a atenção para o abandono das crianças, o que resulta em importantes estudos e novas ideias que reconsideram, desafiam, refinam e transformam as abordagens tradicionais sobre as crianças e a infância.

O autor aponta ainda a ascensão de “[...] perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas na sociologia” (CORSARO, 2011, p. 18-19), que tem contestado as teorias tradicionais de criança e socialização e “[...] argumentam que as crianças e os adultos são participantes ativos na construção social da infância” (CORSARO, 2011, p. 19). Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente culturas de pares infantis. Portanto, elas ocupam um lugar na estrutura social e contribuem ativamente para o seu desenvolvimento e socialização.

E a infância da criança com deficiência? Como podemos situá-la dentro das discussões da Sociologia da Infância? Eric Plaisance (2005), a partir do questionamento sobre o lugar que pode ocupar a questão da “deficiência” no quadro da Sociologia da Infância, analisa a história da infância dita deficiente e as evoluções recentes nesse campo. Segundo esse autor, podem ser observados três modelos de evolução, ou seja, o modelo de anormalidade, o modelo de inadaptação e o modelo de deficiência.

De acordo com Plaisance, baseando-se nas pesquisas de Monique Vial (1990), desenvolvidas na França, em relação às escolas e classes de aperfeiçoamento para

as crianças tidas como “retardadas”, “[...] o modelo de anormalidade foi importado pela escola por especialistas, técnicos da infância anormal” (PLAISANCE, 2005, p. 406), ou seja, não foi um conceito elaborado pela escola.

Dessa maneira, a escola moderna colaborou imensamente no processo de classificação e nomeação da infância vista como inadaptada, pois foi em função de uma perspectiva de orientação às políticas no âmbito da educação social que foi buscada uma definição consensual em relação às crianças que em idade escolar não apresentavam condições físicas ou intelectuais para “[...] aproveitar dos métodos comuns de instrução e educação em vigor nas escolas públicas” (BINET; SIMON, apud PLAISANCE, 2005, p. 406). Assim, as crianças são encaminhadas para as classes especiais ou para os asilos, ou seja, são excluídas da escola.

Em relação ao conceito de inadaptação, Plaisance (2005) diz que foi formulado durante a Segunda Guerra Mundial e amplamente divulgado até os anos 60. São considerados inadaptados:

Uma criança, um adolescente, ou de modo geral um jovem de menos de 21 anos cuja insuficiência das aptidões ou cujos defeitos de caráter o colocam em conflito prolongado com a realidade e as exigências de seu entorno, realidade e exigências reclamadas pela idade e pelo meio social do jovem (CHAUVIÈRE, apud PLAISANCE, 2005, p. 407).

Para Plaisance (2005, p. 407), esse conceito consagra uma “[...] naturalização da infância inadaptada”, colocando em destaque as carências individuais da criança, bem como evidenciando o caráter interativo e conflitual da inadaptação.

A chamada infância inadaptada recebeu diversas denominações e classificações (anormais, retardadas, deficientes, irregulares, esquizofrênicas...) ao longo da história, e os profissionais especializados se apresentam legitimados pela ciência para defender a ordem social, com a definição e classificação das crianças. Plaisance (2005, p. 409) argumenta sobre essa questão:

A lógica das classificações é então uma lógica de experiências institucionais, mesmo de exclusões, de tal modo que o quociente intelectual, que só tem sentido no quadro de uma situação de exame clínico, torna-se critério de classificação de instituições especializadas definidas pelo QI.

A história mostra que essa criança não teve o direito de ser criança e nem de viver a infância com dignidade, visto que foi nomeada e classificada como anormal, inadaptada, deficiente e, assim, teve negado o direito de estar, como todas as crianças, nos espaços designados para elas.

Desse modo, na análise da Sociologia da Infância e tendo como foco o processo de socialização da criança com deficiência, percebe-se que ela se configurou a partir da ciência do indivíduo, sendo evidenciado o fato de ser deficiente antes de ser pessoa, criança, com suas necessidades de brincar, aprender, ensinar, enfim, de viver a infância.

Portanto, é urgente entender a criança com deficiência de outra forma, ou seja, como sujeito social pleno, ser humano que tem direitos, que se faz e se refaz numa relação “alteritária” com o adulto.

A partir das contribuições dos autores, podemos observar que as crianças sempre estiveram presentes na sociedade, porém a infância, como uma categoria social, vem sendo construída ao longo da história. O fato de ser criança por si só já caracteriza a infância como um “grupo minoritário”, isto é, “[...] com um status social inferior na relação com os grupos dominantes, e, portanto, com uma situação de exclusão da participação plena na vida social” (QVORTRUP, apud PINTO; SARMENTO, 1997, p. 23). A infância, o ser criança, varia de sociedade para sociedade e, até numa mesma sociedade, existe diversidade, pois depende da classe social, da etnia, do sexo da criança, dentre outros fatores.

Dessa maneira, a Sociologia da Infância se constitui como um campo de conhecimento extremamente importante para esta pesquisa, porque favorece compreender a criança real, concreta, contribuindo para saber mais sobre os seus diferentes modos de vida e as suas diferentes infâncias.

No item a seguir, buscamos encontrar pontos de proximidade desse campo de conhecimento com a abordagem histórico-cultural, que favorecem pensar as crianças como sujeitos que produzem cultura própria, e que essa cultura precisa estar presente nas práticas pedagógicas pensadas para/com elas.

2.3 A LINGUAGEM ESCRITA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NESSE DESENVOLVIMENTO

Com o propósito de trazer elementos para subsidiar uma reflexão acerca das práticas pedagógicas na educação infantil, nesta parte do texto, queremos ressaltar a proximidade das ideias defendidas pela Sociologia da Infância com a perspectiva teórica assumida neste trabalho, ou seja, a abordagem histórico-cultural que concebe o homem como um sujeito concreto, cuja consciência é constituída a partir de sua relação com o meio cultural mediado pela linguagem. Assim, os processos de interação entre as crianças, independentemente de terem deficiência ou não, e de apropriação por elas das ferramentas culturais disponíveis em determinada realidade social, constituem-se como possibilidades para a compreensão do pensamento infantil.

Neste momento da escrita, pensamos ser necessário refletir sobre o papel da linguagem no desenvolvimento da criança, a partir das relações sociais. Para isso, queremos propor uma ressignificação do conceito de infância, que, como já foi dito aqui, em sua origem latina, está associado à falta, à ausência, à incapacidade. Portanto, queremos falar da criança como ator social pleno, sujeito dialógico que, por meio das relações sociais, vai compreendendo o mundo, as situações vivenciadas e intervindo sobre elas para transformá-las.

Compreender a criança, inclusive aquela com deficiência, como ator social pleno no seu processo de socialização e não como objeto passivo desse processo demanda reconhecer a “[...] capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20). Isso significa acreditar que as crianças compreendem e interpretam o que acontece ao seu redor, criando suas linguagens e formas de ser, estar e ver o mundo, ou seja, criando cultura.

As ideias colocadas aqui se fundamentam em uma concepção de criança como sujeito que tem voz, que é capaz de falar e manifestar o que pensa e sente, pois,

como todos os seres humanos, é inacabada, imperfeita, está em processo de construção, mas é um sujeito real, concreto, que vive o presente.

Contudo, até que ponto aprendemos a olhar as crianças, na infância, dessa forma, sobretudo em situações e espaços em que predominam o saber e o fazer do adulto, por exemplo, na escola? Nossas práticas colocam em cena uma criança competente, capaz, valorada, independente de ser pequena, de ter deficiência ou de pertencer à determinada classe social? Já aprendemos a escutar todas as crianças? O diálogo está presente nas relações constituídas entre adultos e crianças? A criança é aquela com quem falamos ou aquela de quem falamos?

Levando em consideração as questões acima, buscamos, na abordagem histórico-cultural, um embasamento teórico que permite discutir a construção do pensamento da criança por meio de sua inserção no mundo social e histórico, tendo a linguagem como lugar privilegiado dessa construção.

Vigotski (2008) estudou a linguagem, abordando-a não como um sistema linguístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional, psicológico. Entendia a linguagem como constituidora do sujeito, enfocando, em seus estudos, a relação pensamento e linguagem. De acordo com esse autor, “[...] é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala” (VIGOTSKI, 2008, p. 5).

Com base em suas pesquisas exploratórias e em suas análises teóricas, Vigotski (2008) observa que o pensamento da criança pequena, de início, evolui sem a linguagem, do mesmo modo, seus primeiros balbucios se constituem numa forma de comunicação sem pensamento. Ressalta, porém, que a função social da fala já aparece desde os primeiros meses de vida da criança, isto é, na fase pré-intelectual da linguagem. A criança tenta atrair, por meio de sons variados, a atenção e comunica suas sensações de prazer e desprazer, que são interpretadas pelo adulto. Portanto, nos primeiros meses de vida, a criança possui um pensamento pré-linguístico e uma linguagem pré-intelectual. Por volta dos dois anos, as curvas do pensamento pré-linguístico e da linguagem pré-intelectual se encontram e se juntam,

iniciando um novo tipo de organização do pensamento e da linguagem. O pensamento torna-se verbal e a fala, racional. A criança começa a perceber que cada coisa tem seu nome, a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados.

Segundo Vigotski, o pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário, mas, ao longo da evolução do pensamento e da fala, inicia-se uma conexão entre ambos, que se modifica e se desenvolve. Após evidenciar as raízes genéticas diferentes do desenvolvimento do pensamento e da fala na criança, Vigotski busca na unidade do pensamento verbal, ou seja, no significado da palavra, entender a relação entre o pensamento e a fala.

O significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, que não faz mais parte da fala humana. Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos (VIGOTSKI, 2008, p. 6).

Vigotski acrescenta que os significados das palavras são formações dinâmicas que se modificam e evoluem à medida que a criança se desenvolve nas relações verbais com o meio em que está inserida e de acordo com as formas pelas quais o pensamento funciona (JOBIM; SOUZA, 1994). Dessa maneira, os significados são constituídos na cultura, na relação com o outro, por meio da linguagem.

Para Vigotski (2008), a linguagem tem um papel determinante no desenvolvimento da criança, uma vez que é a linguagem que caracteriza e marca o homem. É pela/na linguagem que nos relacionamos com o outro, com a vida e nos tornamos humanos. Ao nascer, a criança entra em contato com o mundo pela linguagem, na relação com o outro, no contexto social, histórico e cultural. É o outro que vai significando o mundo para a criança por meio da palavra e, assim, ela vai constituindo a sua subjetividade.

Vigotski (2010) demonstrou preocupação especial com referência à educação oferecida na escola como espaço social de inserção na cultura e de constituição dos sujeitos e, principalmente, daqueles com deficiência. Para ele, a escola deve

fundamentar o seu trabalho no conhecimento científico, pois “[...] a ciência é o caminho mais seguro para a assimilação da vida” (p. 454). A apropriação dos conhecimentos culturalmente acumulados não pode estar, portanto, desvinculada das condições práticas da vida com as quais as crianças crescem.

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo (VIGOTSKI, 2010, p. 456).

Desse modo, pensar o processo educativo em uma íntima comunicação com a vida significa compreender que tal processo está relacionado com a realidade social, histórica e cultural em que os sujeitos estão imersos.

Assim, a Sociologia da Infância, na medida em que reconhece a possibilidade de uma cultura infantil, oferece importante contribuição para se compreender as crianças e suas infâncias.

Willian Corsaro (2011, p. 128) define culturas de pares infantis “[...] como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com as demais”. Compreendemos, desse modo, que o termo pode designar não apenas as brincadeiras, mas também as maneiras de pensar, de falar, de se vestir, de se comportar, enfim, o conjunto das práticas, dos saberes e dos valores que são construídos e transmitidos entre pares, no coletivo, que dependem também do contexto mais amplo em que elas vivem.

O autor propõe uma revisão das teorias sociológicas da infância fundamentadas em princípios individualistas que consideram o desenvolvimento social infantil simplesmente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. Segundo Corsaro (2011), as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir cultura por meio da “reprodução interpretativa”, ou seja, a capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos. Essa proposição entende integração das crianças em suas culturas como reprodutiva e não de forma linear, pois “[...] as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno

delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participar dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares” (p. 36).

Assim, as manifestações da cultura infantil ocorrem nos diversos espaços/tempos em que as crianças estão presentes, como na família, na escola, na igreja, nas praças, nos parques. Logo, a formação do indivíduo, do sujeito social e histórico se efetiva nas ações interativas das crianças com os diferentes grupos de pares formados nessas instituições com os adultos.

De acordo com Sarmiento (2005), as crianças convivem com as culturas adultas em uma sociedade globalmente situada, bem como produzem culturas próprias e assim constroem e vivem a história da sua família, da comunidade, da humanidade.

Nesse contexto, “[...] as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexividade social global” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 22).

Para Vigotski (2008), as relações sociais entre os indivíduos, no contexto social e histórico, onde a cultura ocupa um papel fundamental, proporcionam ao sujeito um conjunto de sistemas simbólicos que representam a realidade. As relações sociais se dão por meio da linguagem que, além de possibilitar a inter-relação entre os sujeitos, constrói as capacidades de abstrair e organizar o modo de pensar. Portanto, a linguagem é um instrumento do pensamento que é internalizada de forma gradual e contínua.

Vigotski (2007) propõe a existência de relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento está atrelado à aprendizagem, que é essencial para promover o desenvolvimento: é como se a aprendizagem “puxasse” o desenvolvimento para a frente. Daí a importância que Vigotski dá à cultura, às experiências de vida do sujeito, à sua vivência nas relações dialógicas. O meio no qual a criança vive e atua apresenta-se, para o autor, como um lugar carregado de significados, de ideologia,

de história e de cultura, onde não cabe pensar a criança como um ser do futuro, alguém que ainda não é. O aprendizado no sentido humano do termo “[...] pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

As crianças estão no mundo, vivenciam as diversas situações que caracterizam a vida das pessoas nos lugares onde vivem, brincando e se relacionando, interagindo com os pares e com os adultos, vão à feira, às festas, à igreja e, desse modo, criam, produzem cultura e vão se constituindo como sujeitos singulares.

Nesse contexto, é importante que a instituição de educação infantil compreenda que os aspectos presentes na cultura infantil (imaginação, fantasia, criação, brincadeira compreendida como experiência cultural) se constituem como elementos fundamentais para a educação vivenciada nesse momento singular da vida dos seres humanos, o que demanda um esforço no sentido de ouvir as crianças, permitindo que elas possam ensaiar formas próprias de se manifestar.

O ser humano passa a vida aprendendo coisas, e é esse caminho da aprendizagem que vai definir por onde passará o seu desenvolvimento. Essa abordagem imprime à educação uma visão prospectiva, um olhar para frente.

Vigotski (2007) observa que a criança apresenta, em seu processo de desenvolvimento, um nível que ele chamou de real e outro nível de potencial. O nível de desenvolvimento real é o de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, ou seja, são os conhecimentos já alcançados, as coisas que ela consegue fazer sozinha, sem ajuda de outra pessoa. O nível de desenvolvimento potencial refere-se à capacidade da criança em realizar uma tarefa com a colaboração de outros (professores ou pares). Com explicações, exemplos de como se faz, a criança será capaz de aprender com a ajuda, a interferência, a orientação, a colaboração do outro.

Dessa maneira, entre o presente e o futuro próximo da criança existe esse espaço abstrato de desenvolvimento, que é a zona proximal. O papel da escola seria trabalhar a criança nessa zona de desenvolvimento proximal, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea, sem intervenção.

A partir dessa perspectiva, compreender a instituição de educação infantil como espaço de conhecimento nos leva à necessidade de pensar o planejamento das ações por meio de situações que possibilitem que as crianças aprendam e desenvolvam suas capacidades a partir da brincadeira. Vigotski (2007) enfatiza a importância do brinquedo e da brincadeira do faz de conta no desenvolvimento infantil. De acordo com o autor, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, possibilitando que as crianças desempenhem papéis que cotidianamente não teriam condições de realizar.

Portanto, na experiência social das crianças, as brincadeiras se constituem em um dos aspectos mais evidentes e reconhecidos do universo cultural infantil e, ao brincar, elas criam um diálogo próprio com o mundo utilizando-se do diálogo com os adultos e com seus pares.

Vigotski (2007) nos ajuda a compreender a importância do brinquedo, da imaginação e da fantasia que, para ele, não são atividades que se caracterizam apenas pelo prazer que proporcionam, mas pelo fato de que preenchem necessidades da criança. Portanto, é uma forma de atividade que tem um papel primordial no desenvolvimento da criança.

Segundo o autor, não existe brinquedo sem regras, visto que qualquer situação imaginária requer uma compreensão de regras em diferentes níveis, mesmo que não seja um jogo com regras formais estabelecidas. A criança se imagina como mãe e a boneca como criança, devendo obedecer às regras do comportamento maternal e, assim, demonstra a consciência que possui das regras e dos valores de convívio com a realidade. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal⁵

⁵ Vigotski (2007, p. 97) chama de zona de desenvolvimento proximal “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e

da criança. “No brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VIGOTSKI, 2007, p. 122). Ou seja, quando a criança brinca, ela normalmente mostra no jogo um comportamento mais elaborado do que aquele que ela apresenta em sua vida diária.

Esse comportamento, manifestado, sobretudo no jogo, na brincadeira, compõe a base da construção dos valores éticos, morais, afetivos e cognitivos, fornecendo possibilidades para a constituição dos processos de subjetivação em frente ao contexto social e histórico em que a criança vive. Portanto, para Vigotski, o brinquedo é uma grande fonte de desenvolvimento integral da criança.

A brincadeira ajuda a criança a organizar as suas ações e a reorganizar o real, portanto cabe à escola contemplar as brincadeiras no planejamento das práticas cotidianas como espaços imprescindíveis de aprendizagem. As relações constituídas por meio da brincadeira possibilitam o conhecimento mútuo.

Vigotski (2007) aponta a grande influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança bem como o fato de as crianças desempenharem tarefas diversas, imprimindo a elas um caráter lúdico e singular. Para esse autor, a criança como sujeito social, brincando, não está só fantasiando, mas trabalhando suas contradições e ambiguidades, exercitando regras e valores sociais. “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (p. 111). A brincadeira não é uma característica infantil, mas do ser humano. Portanto, a fantasia, a imaginação, o lúdico são fundamentais, pois, por meio dessas vivências, as crianças vão se constituindo como sujeitos e se apropriando da cultura. Desse modo, o autor nos fala da importância da brincadeira, mas também aponta a necessidade do envolvimento e da mediação do adulto mais experiente no processo vivenciado pelas crianças em uma relação dialógica.

Ao analisar o brinquedo, Walter Benjamin (2002) também nos oferta importantes contribuições ao apontar o equívoco de se supor que são simplesmente as próprias

o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

crianças, motivadas pelas suas necessidades, que determinam todos os brinquedos, pois, para esse autor, o mundo da percepção infantil está impregnado pela cultura dos adultos.

Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 2002, p. 96).

Entendemos, assim, que o autor está nos falando da capacidade que as crianças têm de construir e transformar a cultura, enriquecendo o mundo, pois a criança conhece o mundo enquanto cria e, muitas vezes, objetos considerados aparentemente sem utilidade se transformam a partir dos sentidos dados por ela.

Dessa maneira, os autores nos lembram que as crianças, em conjunto com os adultos, constroem a cultura e a história da humanidade, visto que são capazes, criativas, competentes, transformadoras. A criança é ator social que interfere no contexto em que vive, produzindo significações sobre essa realidade, por meio das suas condições concretas de existência.

No entanto, os processos de socialização que ocorrem, principalmente na escola, parecem ignorar os aspectos da cultura infantil. Tais processos têm acontecido a partir de uma concepção adultocêntrica, em que as crianças ainda parecem ser percebidas como pessoas que devem ser formadas/socializadas pelo adulto de forma passiva. Pessoas que ainda não são e que serão no futuro.

A nossa intenção não é questionar a importância da escola como espaço de apropriação dos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade, pois já tentamos mostrar aqui o valor e a necessidade dessa instituição, mas problematizar a forma hierarquizada com que esse espaço educativo parece pensar o saber, desconsiderando, em suas práticas pedagógicas, as vivências e os modos de ser criança e, sobretudo, as brincadeiras que também podem ser contempladas no planejamento das ações realizadas no cotidiano escolar.

As crianças de zero a seis⁶ anos adquiriram, com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB de 1996, o direito de matrícula nas instituições de educação infantil, vivenciando a educação fora de casa, fora da esfera privada da família, em ambientes coletivos, na esfera pública.

Além disso, documentos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DNEI) foram formulados. Segundo Oliveira (2011, p. 119),

[...] trataram o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância; daí as preocupações, manifestadas no parecer, em combater a antecipação de rotinas e práticas características do Ensino Fundamental para orientar o trabalho com as crianças pequenas.

No entanto, Mello (2005) aponta que, entre as concepções de educação infantil que fundamentam as práticas oferecidas às crianças brasileiras até os seis anos de idade, prevalece uma concepção muito forte que privilegia a antecipação da escolarização e transforma, precocemente, a criança em escolar. De acordo com a autora, essa escolarização precoce ocupa o tempo da criança na escola e toma o espaço de atividades “[...] essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade” (p. 24), como o desenho, a pintura, a brincadeira, a modelagem, a construção, a dança, a música, a história, a conversa em pequenos grupos e tantas outras possibilidades de serem vivenciadas pelas crianças.

Para essa concepção de educação para as crianças pequenas que, segundo Melo (2005), é apoiada na pressão dos pais e na formação dos educadores que trabalham com a educação infantil, quanto mais cedo a criança aprende o modo sistemático da escrita, melhor é a escola da infância.

Essa prática de antecipação de escolarização sustenta-se na ideia de que quanto mais cedo a criança se transformar em escolar e se apropriar da

⁶ Com o ensino fundamental de nove anos, as crianças de seis anos passam para esse nível de ensino. No município de Vitória, ainda existem crianças com essa idade nos centros municipais de educação infantil, porque ainda não existe o espaço-físico nas escolas de ensino fundamental para atendê-las.

escrita, maiores suas possibilidades de sucesso na escola e na vida, e maior o progresso tecnológico do país (MELLO, 2005, p. 25).

A abordagem histórico-cultural oferece contribuições para pensar outra concepção acerca do processo da linguagem escrita. Vigotski (2007) faz uma crítica ao lugar secundário ocupado pela escrita na prática escolar, que, segundo ele, ocupa um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança. Nas palavras do autor, “[...] ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (p. 125).

De fato, temos observado, em nossa experiência profissional que, na maneira como a escrita é apresentada para a criança, na escola de educação infantil, parece prevalecer o desenvolvimento da habilidade técnica, motora e do treinamento mecânico, em que o que importa é a decodificação do símbolo, não se considerando a dimensão racional, funcional e social da escrita na vida dos seres humanos. Por esse motivo, acreditamos ser importante realizarmos algumas reflexões sobre esta linguagem.

Para Vigotski (2007, p. 126), a linguagem escrita tem um papel primordial em todo o desenvolvimento da criança, uma vez que dominar a escrita significa dominar “[...] um sistema particular de símbolos e signos”, que antecipa outras formas elaboradas do pensamento no desenvolvimento cultural da criança.

A linguagem escrita se constitui em um simbolismo de segunda ordem, ou seja, “[...] ela é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais” (VIGOTSKI, 2007, p. 126). Portanto, a escrita representa a fala que, por sua vez, representa a realidade. Para que sua aquisição ocorra de forma efetiva, é necessário que o elo intermediário, representado pela linguagem falada, desapareça gradativamente e a linguagem escrita se transforme em um sistema de signos que represente diretamente os objetos e as relações entre eles. Assim, o leitor será capaz de ler ideias e não palavras compostas de letras e sílabas num texto. Do mesmo modo, ao escrever, registrará ideias e não apenas grafará sílabas e palavras.

Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

Para compreender o processo de aquisição da linguagem escrita, Vigotski (2007) aponta a necessidade de compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança. Essa pré-história da linguagem escrita pode ser entendida como a história das formas de expressão da criança que se inicia com o aparecimento do gesto, como um signo visual. “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho” (p. 128). Os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são gestos que foram fixados.

Vigotski (2007) considera o desenho e a brincadeira do faz de conta como grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita. Para ele, o ato de desenhar e de brincar se constitui em elos de união entre os gestos e a linguagem escrita. O desenho surge como resultado de gestos manuais e, inicialmente, é uma representação gráfica do gesto, tornando-se aos poucos uma representação simbólica e gráfica do objeto.

Do mesmo modo, a brincadeira do faz de conta une os gestos e a linguagem escrita. Para as crianças, alguns objetos ausentes, porém necessários à brincadeira, podem ser substituídos por outros objetos que passam a representar os objetos ausentes, tornando-se signos que representam esses objetos. Assim, o mais importante para a criança não é a semelhança entre o objeto com que ela brinca e o objeto representado, mas a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de realizar um gesto representativo com esses objetos. São os gestos da criança que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado.

Vigotski (2007, p. 130) enfatiza:

[...] o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado – assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente.

Então, é possível perceber, por meio das argumentações do autor, que a história da escrita na criança se inicia muito antes de a professora colocar um lápis em sua mão e lhe mostrar como desenhar as letras.

Luria (1988, p. 143), importante autor da abordagem histórico-cultural, também defende essa teoria sobre o desenvolvimento da escrita na criança e argumenta: “As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil [...]”. Segundo esse autor, quando uma criança entra na instituição escolar, ela já se apropriou de um patrimônio de habilidades que a habilitará a aprender a escrever relativamente rápido.

Nesse contexto, podemos compreender que a representação simbólica na brincadeira do faz de conta e no desenho se constitui em uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita. O desenho e o faz de conta compõem uma linha única de desenvolvimento que leva do gesto, como a forma mais inicial da comunicação, às formas superiores da linguagem escrita. Essa transição se efetiva, no desenvolvimento da linguagem escrita, pelo deslocamento da atividade de desenhar coisas para desenhar a fala.

Dessa maneira, a apropriação da escrita não pode se efetivar como uma habilidade motora e sim como uma atividade cultural complexa, uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite, pois são relevantes e necessárias à sua vida. “Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VIGOTSKI, 2007, p. 144).

Assim, cabe realizarmos uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas que pretendem levar à aquisição da escrita na educação infantil, baseadas em exercícios de treino das letras, sílabas e palavras. Essa maneira de vivenciar a escrita impossibilita às crianças a compreensão de que essa forma de registrar e expressar informações, ideias e sentimentos tem uma função social em sua vida, já que é um instrumento cultural. Como afirma Vigotski (2007), é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças. Da mesma maneira que elas aprendem a

falar a partir da vivência social numa sociedade que fala, a escrita precisa constituir-se em uma necessidade dos sujeitos em uma sociedade que lê e escreve.

Nesse contexto, amplia-se o papel do educador como mediador no processo de apropriação da linguagem escrita na educação infantil para além do ensino das letras e sílabas. A preocupação dos profissionais na escola de educação infantil deve fundamentar-se na criação de novas necessidades nas crianças, entre elas, as necessidades de leitura e de escrita.

Daí a importância/necessidade de que o planejamento das ações na educação infantil contemple o desenho e a brincadeira do faz de conta, pois essas atividades se constituem em vivências essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana.

Com isso, queremos dizer que, se desejamos que nossas crianças se constituam verdadeiras leitoras e produtoras de textos, o que acreditamos ser uma das principais metas da escola, é necessário que essa instituição instigue o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens. Poderíamos dizer, com Vigotski, que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras. Dessa maneira, estaremos vivenciando práticas pedagógicas na educação infantil respeitadoras das crianças, em suas infâncias e em suas diferentes maneiras de aprender.

Portanto, é urgente que todas as crianças tenham a oportunidade de vivenciar situações como: o desenho, o recorte, a colagem, o faz de conta, o falar, o ouvir, o cantar, o dançar, a modelagem, a construção, que tenham contato com os diferentes materiais, que vivenciem a contação de histórias. Nesse sentido, as experiências devem ser registradas por meio dessas diferentes linguagens em um processo que compreenda as crianças como participantes ativos na/da sociedade.

Pensar a educação infantil tendo por base a abordagem histórico-cultural e a Sociologia da Infância representa um esforço de compreendê-la dentro de uma dimensão maior de um contexto cultural e social no qual as práticas pedagógicas ganham sentido e significado para as crianças.

Neste capítulo, procuramos lançar um olhar para a infância, buscando pensar uma concepção para as crianças, especialmente aquela com deficiência, como sujeitos capazes que estão inseridos em uma classe social, em uma cultura. No capítulo a seguir, discutiremos a teoria histórico-cultural que nos possibilita uma visão prospectiva acerca das pessoas com deficiência.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DOS PERCURSOS SINGULARES DE CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

A educação social vencerá a deficiência (VIGOTSKI).

Nesta parte do texto, temos como foco as contribuições da abordagem histórico-cultural para a compreensão dos percursos singulares de constituição dos sujeitos e a produção de Vigotski⁷ com relação às questões relacionadas com o campo da defectologia, termo “[...] tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (defeitos) mentais e físicos” (VAN DER VER; VALSINER, 1996, p.73).

As ideias do autor ganharam impulso nas obras de seus colaboradores, dentre eles: Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev, que faziam parte do grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-revolução, num período de grande idealismo e efervescência intelectual. Objetivavam a construção de uma “nova psicologia”, entendendo o homem como corpo e mente, como ser biológico e ser social, ou seja, como membro da espécie humana (biológico) e do gênero humano (histórico).⁸

⁷ Lev Semenovich Vigotski nasceu em 5 de novembro de 1896, em Orsha, cidade provinciana de Bielorrússia, na Rússia. De acordo com Marques et al.(2009), esse autor que tanto contribuiu para a educação das pessoas com deficiência vem de uma família com boas condições financeiras, que pôde garantir, para ele e para os irmãos, excelentes condições de estudos, possuindo, inclusive, uma biblioteca em sua residência. Sendo assim, cresceu em um ambiente de grande estimulação intelectual. Teve sua instrução inicial em casa por tutores particulares, e só aos 15 anos frequentou o Gymnasium judeu particular em Gomel, formando-se em 1913. Vigotski atuou como professor e pesquisador em Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura, Defectologia, Pedologia, trabalhando em diversas instituições de ensino ao mesmo tempo em que lia, escrevia e proferia conferências. Em 1924, é convidado por Kornilov e Luria para trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental da Universidade de Moscou.

⁸ Essa distinção é feita por Marx e trabalhada por Duarte (1993), que defende que o indivíduo, em sua condição de *espécie humana*, reproduz-se por meio de transmissão genética das suas características, já dadas ao nascimento, é, pois, de cunho biológico. A condição de *gênero humano* é histórica. Para tornar-se como tal, o indivíduo deve passar por um processo de apropriação, de internalização e de domínio das elaborações que a humanidade produziu, o que inclui produtos, processos, símbolos, valores, etc., próprios às características do gênero humano (BARROCO, 2007, p. 16).

Portanto, segundo Marques et al., (2009), ao propor a Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski, rompeu com as teorias objetivistas e subjetivistas que explicavam o comportamento humano por meio do condicionamento do ambiente ou do inatismo, respectivamente. Ele propôs um modelo psicológico baseado na dialética marxista, em que o aspecto cultural e o aspecto biológico se inter-relacionam no processo de constituição do ser humano, tendo um caráter de unidade.

Na verdade, a defesa de Vigotski (1989) era pela entrada da Psicologia na esfera humana e histórica. Entender a Psicologia a partir de uma esfera humana e histórica significa compreender que o desenvolvimento tem um enfoque social, pois, de acordo com Vigotski (1989, p. 147), “[...], o próprio mecanismo que constitui a base das funções psíquicas superiores é uma cópia do social” (tradução nossa).

A cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem e por isso o próprio propósito do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1989, p. 147, tradução nossa).

Nesse contexto, os postulados vigotskianos entendem o desenvolvimento cultural como desenvolvimento social, e a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. É por meio da mediação do outro que as relações sociais se convergem em funções mentais. Ou seja, a atividade humana, mediada pelos instrumentos e signos nas relações sociais, favorece à criança a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e a sua constituição como sujeito.

Ao estudar a gênese das funções psicológicas superiores, Vigotski ressalta a importância da linguagem, favorecendo o entendimento de que a linguagem é a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade.

De acordo com Barroco (2007, p. 254), para Vigotski “[...] o estudo do emprego dos signos e da própria linguagem verbal assume papel central tanto no tocante ao desenvolvimento social quanto do homem particular”.

Desse modo, a linguagem ocupa um papel muito importante para/na teoria histórico-cultural, pois, no processo de constituição da consciência, apresenta-se em sua dupla função, ou seja, de mediação dos processos, funções e sistemas psicológicos e pelo seu caráter semiótico, realizando a relação entre o sujeito e o mundo.

Vigotski (2007) se dedicou a entender os caminhos do desenvolvimento e da aprendizagem e constatou que as funções mentais superiores, ou seja, aquelas funções que diferenciam o ser humano dos outros animais, não se desenvolvem de forma isolada, mas são totalmente integradas, a partir das relações sociais.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

A importância dada pelo autor aos processos interativos de aprendizagem nos leva a refletir sobre a forma como as práticas escolares são organizadas, fazendo-se necessário ampliar as possibilidades de se ouvir e perceber as crianças na relação e no convívio com o outro e reconhecer a escola como um espaço de manifestação das expressões das crianças e de constituição de subjetividade, valorizando os diversos percursos de aprendizagem.

Assim, a perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano em Psicologia permite reconhecer a criança como sujeito social, histórico e produtor de cultura, portanto, capaz de olhar o mundo, percebê-lo e reinventá-lo de acordo com as culturas da infância e de suas próprias necessidades.

3.1 A DEFECTOLOGIA

O livro *Fundamentos de defectologia* (GÓES, 2002; BARROCO, 2007; MARQUES et al., 2009) se constitui na concretização das pesquisas de Vigotski e sua equipe, realizadas no período de 1924 a 1931, no campo da Defectologia, e abrange principalmente as críticas e as proposições em relação ao desenvolvimento das

pessoas com deficiência da sua época, além de ser uma tentativa de criar uma nova visão da Psicologia dessas pessoas.

Assim, a produção de Vigotski foi orientada para questões teóricas e para o atendimento a demandas práticas, buscando compreender e aprimorar os processos educativos das crianças que apresentavam diferentes tipos de incapacidade e deficiência. Portanto, ele repensou a Psicologia daquela sociedade, que já não servia para o novo homem, com ou sem deficiência, pós-revolucionário.

Ao analisarmos a teoria vigotskiana, é preciso estar atentos à época, ao contexto sócio-histórico e cultural em que Vigotski viveu, ou seja, uma sociedade pós-revolucionária, com grandes problemas sociais para serem enfrentados e de grande efervescência intelectual.

O autor estava imerso em uma realidade que apresentava muitos desafios na área social, em especial educação e saúde, ou seja, a década de 1920, depois do período que abrangeu a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa e a Guerra Civil, em que era grande o número de crianças e jovens abandonados, órfãos ou desligados da família, que apresentavam doenças, deficiências, distúrbios emocionais, transtornos de conduta e prostituição. Esta realidade pós-revolução na Rússia favoreceu os estudos sobre a Defectologia.

Baseando-se em Kozulin (1994), Góes (2002, p. 97) esclarece que Vigotski atuou expressivamente no enfrentamento dos problemas sociais. Porém, para ele,

Os problemas relativos à psicologia da criança com deficiência, à neuropsicologia e à psicopatologia dos adultos eram vistos, ao mesmo tempo, como campos indispensáveis para a formulação de um modelo amplo de compreensão dos processos humanos.

Vigotski realizou pesquisas com pessoas que apresentavam desenvolvimento psicológico atípico, acreditando na grande capacidade de humanização do homem, mesmo sob condições de deficiência, defendendo que este se constitui de acordo com as condições sócio-históricas da sociedade bem como das pessoas em particular. Contudo, ressalta “[...] que há peculiaridades na organização

sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais” (GÓES, 2002, p. 99).

Vigotski (1989) acreditava que a tese central da Defectologia é que todo defeito cria estímulo para a compensação. Para esse autor, o mecanismo da compensação não seria uma relação simplista, natural, de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos, mas seria a reação do organismo e da personalidade da criança à deficiência. Nesse sentido, a tarefa da educação é introduzir o indivíduo com deficiência na vida e criar compensações, mas não apenas no plano biológico, pois a natureza não compensa automaticamente uma grande perda e, sim, no plano social.

De acordo com Vigotski (1989), é comum atribuímos uma série de qualidades negativas à pessoa com deficiência e ressaltarmos as suas dificuldades, por pouco conhecermos das suas potencialidades. Dessa maneira, homogeneizamos características, falamos muito sobre suas faltas e nos esquecemos de falar sobre as características positivas que as constituem como pessoas. Entretanto, para o autor: “É impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é” (p. 102, tradução nossa).

Portanto, na educação oferecida à pessoa com deficiência, é importante conhecer como esse sujeito se desenvolve, como se apresenta o seu processo de desenvolvimento, como interage com o mundo, como organiza seus sistemas de compensações, as trocas, as mediações que ajudam na sua aprendizagem, a sua participação ou não no coletivo, a sua história de vida.

A tarefa da escola, em poucas palavras, consiste em não adaptar-se à deficiência, mas sim em vencê-la. A criança com retardo mental necessita mais que a normal que a escola desenvolva nela os processos mentais, pois, entregue à sua própria sorte, ela não chega a dominá-los (VIGOTSKI, 1989, p. 119, tradução nossa).

Segundo Vigotski (1989, p. 31, tradução nossa), “A garantia do desenvolvimento supereficiente está dada pela presença da insuficiência; por isso, as forças motrizes

do desenvolvimento da criança são a inadaptação, a supercompensação”. Ou seja, é na não adaptação que resulta em um homem inquieto, que tem a capacidade de se desenvolver e transformar a realidade. Portanto, a compensação deve direcionar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, favorecendo que o indivíduo possa ter maior compreensão de si mesmo e da sociedade que ajuda a construir.

Ao dialogarmos com os pressupostos da teoria histórico-cultural, encontramos reflexões sobre o desenvolvimento humano que nos dão uma visão prospectiva da trajetória dos indivíduos. Esse pressuposto favorece outro olhar sobre a criança com deficiência, entendendo-a como indivíduo social, inserido numa classe social, ou seja, ser humano em sua plenitude de vida, e que se constitui na relação com o outro.

Vigotski (2007, p. 58) entende que as funções psicológicas se desenvolvem nas interações da criança com os diferentes contextos culturais e históricos, pois “[...] todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. Os significados, socialmente constituídos, e todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social (interpsicológico) e, depois, no interior da criança (intrapsicológico). O desenvolvimento decorre de duas linhas que se entrecruzam: os processos elementares (origem biológica) e as funções superiores (origem sociocultural).

Dessa maneira, ao estudarmos a consciência da criança, não podemos nos restringir a analisar suas condições biologicamente definidas ou a constituição de seu mundo interno, em si mesmo, mas precisamos resgatar o reflexo do mundo externo no interno, ou seja, a interação da criança com a realidade social, pois “[...] desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 18-19).

Diante disso, podemos inferir que as relações sociais vividas pela criança que tem autismo, que muitas vezes são restritas a determinados espaços/ambientes, limitam

as possibilidades de interlocução, convívio e compartilhamento e, assim, dificulta a essas crianças constituírem-se subjetivamente e construírem suas trajetórias de vida.

Os estudos de Vigotski sobre deficiência mental apontam que, embora as funções mentais superiores (percepção, atenção, memória) encontrem uma barreira para seu desenvolvimento, isso não acontece de forma mecânica, porque o desenvolvimento encontra vias de realização nas relações sociais. Na deficiência mental, nem todas as funções psicológicas estão comprometidas no mesmo nível. No processo de compensação, cada função mental interfere de modo particular, de modo qualitativo. O desenvolvimento das funções psicológicas é constituído pelo contato da criança com os signos culturalmente construídos, como a linguagem, os gestos que, uma vez internalizados, propiciam à criança novas condições de desenvolvimento.

A socialização da criança não só ativa e exercita suas funções psicológicas, como é a fonte do surgimento de uma forma totalmente nova de conduta determinada historicamente no desenvolvimento da humanidade e que, na estrutura da personalidade se apresenta como uma função psicológica superior. A relação social é a fonte dessas funções, em particular na criança deficiente mental (VIGOTSKI, 1989, p. 109, tradução nossa).

Acreditamos que, para as pessoas que têm autismo, é por meio das relações vivenciadas na coletividade que será possível consolidar seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Pelo investimento na efetivação de relações significativas que lhes proporcionem caminhos adequados para a sua inserção no meio social, desconsiderando a ênfase apenas no aspecto biológico e orgânico, será possível fornecer espaço à compensação real em nível de funções superiores.

Barroco (2007) afirma que a compreensão do desenvolvimento diferenciado pela deficiência ou por outra necessidade especial e a defesa do atendimento educacional às pessoas sob essa condição feitas por Vigotski se constituem em um marco na história da educação oferecida a esses sujeitos.

Assim, conforme Barroco (2007, p. 21),

Este autor fez a sua crítica à *Escola Auxiliar* (escola especial), à Defectologia da sua época, que atendia sujeitos com debilidades, inabilidades, deficiências, e é tido como um teórico que fez a luta por direitos iguais e por uma escola igual para todos [...].

De acordo com a autora, Vigotski dialoga com diferentes áreas do saber, mostrando que o conhecimento não pode ser fragmentado, e que o desenvolvimento humano se dá a partir das relações sociais, no processo de humanização do homem, em sua totalidade. Assim, ao propor uma nova teoria explicativa para a natureza do desenvolvimento de crianças com deficiência, esse teórico valoriza a mediação e a inserção na escola regular, acreditando que todo ser humano é capaz, sendo necessário potencializar suas capacidades.

Nesse sentido, Vigotski se preocupou com a educação de todas as pessoas, com ou sem deficiência, e vai dizer que é possível que todos aprendam, pois o conhecimento é prospectivo, se houver a mediação. Desse modo, faz uma crítica à escola especial da época para mostrar que ela limita e isola as pessoas, levando ao não desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança com deficiência. De acordo com o autor, “[...] o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (VIGOTSKI, 2010, p. 65).

Vigotski afirma ser fundamental a convivência no coletivo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para todas as crianças. Esse pressuposto coloca em destaque a escola como espaço de apropriação do conhecimento científico e da cultura bem como de constituição da subjetividade, portanto é necessário e urgente que os educadores repensem a educação e as práticas que muitas vezes desconsideram a diversidade humana.

Assim, podemos perceber que a meta de Vigotski e seus colaboradores seria a construção do homem cultural, com suas funções superiores desenvolvidas, o homem livre, emancipado, que participa ativamente na/da sociedade, tendo ele deficiência ou não. E o papel da educação nesse processo é imprescindível, pois o que faz do homem, homem é o fato de ele poder ter acesso e se apropriar da cultura, ou seja, de tudo que se produziu historicamente.

Nessa vertente, a escola comum é fundamental como um espaço de constituição da subjetividade e de apropriação de conhecimento científico, favorecendo a todas as crianças ir além, nas palavras de Vigotski (1989), dando elementos para os indivíduos desenvolverem a vocação de humanos.

3.3 A SUBJETIVIDADE: VIGOTSKI E BAKHTIN

Nesta parte do texto, abordaremos alguns aspectos referentes à constituição da subjetividade da criança, isto é, à percepção de “mim e do mundo e de mim no mundo”, tendo por base concepções de linguagem que favorecem a valorização da palavra humana, entendendo que a criança tem voz e é autora de sua palavra como sujeito histórico, social e cultural.

A importância da subjetividade foi negligenciada por muito tempo pela Psicologia, e só recentemente essa temática vem ganhando relevância, como objeto de estudo dessa ciência. Porém as situações vivenciadas pelas crianças, e principalmente aquelas com deficiência, nas escolas, revelam que as questões que se relacionam com a constituição da subjetividade precisam ser incluídas entre os propósitos da ação educativa, o que demanda a compreensão do seu modo de funcionamento.

Dentre alguns trabalhos que procuram discutir e compreender o tema da constituição da subjetividade e que trazem contribuições específicas para nosso estudo, destacamos as pesquisas de Oliveira (1994) e de Gomide (2009).

Oliveira (1994), em sua pesquisa de mestrado, teve como objetivo investigar a constituição social e histórica da identidade do aluno, abordando aspectos implicados na determinação dos sentidos presentes nas enunciações de duas alunas consideradas negras pelos colegas. Baseia-se nos princípios teórico-metodológicos organizados por Vigotski, no que se refere à constituição da mente, e nas considerações de Bakhtin sobre o signo como algo ideológico e a formação da mente como essencialmente simbólica.

A autora realizou o estudo de observação, registro e reflexão em uma turma de terceira série de uma escola do município de Campinas, no Estado de São Paulo, por meio da abordagem da complexidade dos modos de interação e de interlocução presentes entre os alunos em sala de aula.

De acordo com Oliveira (1994), a professora da turma pesquisada esforçava-se pela realização de um trabalho que possibilitasse o desenvolvimento de uma imagem positiva dos alunos com relação a si próprios e com relação aos outros. Contudo, não era suficiente para evitar que situações de discriminação estivessem presentes nas relações entre as crianças.

Assim, o estudo apontou que é nos modos de interação social e histórica, mediados pela linguagem e permeados pelo ideológico, que devemos buscar a compreensão dos significados das diferentes vozes expressas nas falas das crianças, ao se pensar na elaboração de suas identidades.

A pesquisa de mestrado de Gomide (2009) propõe uma reflexão em torno do processo de subjetivação das crianças com deficiência, a partir principalmente das mediações, que se apresentam permeadas por complexas e múltiplas relações. Os sujeitos da pesquisa foram crianças com NEEs, de um Centro de Educação Infantil do município da Serra, no Estado do Espírito Santo, em inter-relação com seus pares e professores.

A autora embasou seus estudos nos pressupostos sócio-históricos, a partir de autores como Vigotski e Bakhtin, em um diálogo com as teorias da Rede de Significação e Análise do Discurso, tendo como base a abordagem da pesquisa-ação colaborativa.

Gomide (2009) ressaltou que a constituição do sujeito não se finaliza e o processo percorrido e alcançado com os alunos não está pronto, acabado, já que se faz a todo o momento. Desse modo, enfatizou a importância de uma continuidade das mediações que potencializem as crianças.

De acordo com a autora, a mediação é muito importante na transformação do modo de ser e estar dos alunos com deficiência, sendo preciso repensar as mediações que ocorrem nas práticas educativas, visto que elas são responsáveis diretas pela constituição de subjetividades.

Sendo assim, ao ressaltar a importância da mediação na constituição da subjetividade dos sujeitos, tanto Oliveira (1994) quanto Gomide (2009) valorizaram as interações sociais estabelecidas na escola, buscando refletir como esse processo vem ocorrendo com alunos que apresentam particularidades e que fazem parte do quadro dos excluídos nesses espaços educativos.

Dessa maneira, não podemos compreender a linguagem apenas no domínio da língua, mas também em seu aspecto ideológico, no discurso da vida. Conforme comenta Bakhtin (2010, p. 39), “Do mesmo modo que o corpo da criança, forma-se no interior do corpo da mãe, a consciência do homem desperta a si própria envolvida pela consciência alheia”.

Assim, professores e colegas fazem parte do grupo de pessoas que são significativas na constituição da subjetividade dos sujeitos, sendo a escola um espaço, em que, muitas vezes, legitima o posicionamento desses sujeitos como impossibilitados e incompetentes.

Ao analisar as questões discutidas pelas pesquisadoras (OLIVEIRA, 1994; GOMIDE, 2009), procuramos fazer uma relação com o nosso trabalho ao pensar no processo de inclusão de uma criança com autismo na educação infantil, o que nos leva a refletir, também sobre o processo de constituição da subjetividade desse sujeito, pois esse processo se constitui por meio das interações sociais, nas quais as crianças, nas mediações intersubjetivas, percebem e transformam a si e ao mundo, numa criativa e compartilhada construção.

Para melhor entender a gênese da subjetividade, por meio de uma compreensão histórico-cultural, como processo em permanente construção nas interações cotidianas e constituído pela inserção do sujeito na cultura, Vigotski nos oferta seus pressupostos que tematizam sobre as relações entre afeto e cognição, postulando

que as emoções e os sentimentos se integram ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração e repercutindo na subjetividade dos indivíduos.

Vigotski utilizou os termos “funções mentais” e “consciência” para designar processos que denominamos cognitivos. Ele fez um detalhamento básico das “funções mentais superiores”, como atenção voluntária e memória lógica. O que é central para a teoria de Vigotski, sobre as funções mentais, especialmente as funções mentais superiores, é o fato de que não há maneira simples de compreender nenhuma delas isoladamente, sua verdadeira essência é serem inter-relacionadas com outras funções, o que se reflete especialmente na sua compreensão do termo “consciência”. Ou seja, a organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto (OLIVEIRA, 1992). Portanto, de acordo com o autor, não é possível separar o afeto e o intelecto, pois esses processos se influenciam mutuamente.

Segundo Oliveira (1992), Vigotski acreditava que um dos principais erros da Psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais e os volitivos e afetivos, propondo a unidade entre esses processos. Pontua que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui preferências, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.

Partindo dessa perspectiva, o pensamento não pode estar dissociado da plenitude da vida, das necessidades, dos desejos, dos interesses e dos impulsos da pessoa. Em muitas situações em que isso ocorre, é comum as pessoas adoecerem fisicamente, pois não foram olhadas em sua totalidade, como seres humanos plenos que pensam e sentem ao mesmo tempo.

Encontramos, assim, nos termos utilizados por Vigotski, uma reflexão sobre a separação entre as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico.

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de

realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (VIGOTSKI, apud OLIVEIRA, 1992, p. 77).

Reconhecendo as bases orgânicas sobre as quais as emoções humanas se desenvolvem, Vigotski buscou, no desenvolvimento da linguagem, os fundamentos para compreender as origens do psiquismo.

De acordo com Barroco (2007, p. 254), para Vigotski,

A formação da consciência individual ocorre com base nas relações com outras pessoas: é uma atividade social significativa que dá forma à constituição do indivíduo. Todas as funções psicológicas superiores são 'cópia do social', são relações interiorizadas da ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade.

Sendo assim, as funções psicológicas superiores são essencialmente humanas e decorrem da inserção do homem em um determinado contexto sócio-histórico. Desde o nascimento a criança vai sendo marcada por meio da linguagem que se constitui como produto e expressão dos modos de vida culturalmente elaborados. Vigotski nos ajuda a compreender como a formação do pensamento é social, pois se dá na relação com o outro, no cotidiano.

Para Vigotski, a cultura é uma espécie de "palco de negociações" em que seus componentes estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Ao se apossar do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Assim, o processo de internalização, que corresponde à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade (OLIVEIRA, 1992).

Outro teórico que contribui para um entendimento da subjetividade humana é Bakhtin. Embora não tenha realizado uma análise específica da linguagem na realidade da criança, sua teoria nos ajuda na compreensão do lugar da linguagem na constituição da subjetividade e da ideologia da criança.

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor de seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico. Esta é a razão porque o psiquismo 'individual' é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica e internamente condicionada por fatores sociológicos (BAKHTIN, 1986, p. 58).

Ao analisar os heróis de Dostoiévski, Mikhail Bakhtin nos fala da importância do outro na constituição do ser humano e do papel da linguagem nesse processo. Para o autor, Dostoiévski criou uma nova estrutura, fundamentada no diálogo, que denominou “[...] polifonia [ou] multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis [...]” (BAKHTIN, 2005, p. 4). Sendo assim, o romance polifônico se difere do romance monológico, homofônico, pois de acordo com Bakhtin (2005, p. 4-5),

Dentro do plano artístico de Dostoiévski suas personagens principais são, em realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante [...]. A consciência do herói é dada como a outra, a consciência do outro mas ao mesmo tempo não se objetifica, não se fecha, não se torna mero objeto da consciência do autor [...].

Para Bakhtin, o eu existe apenas em diálogo com outros eus, com outras vozes. O eu necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser “autor” de si mesmo. Sendo assim,

A atitude do herói face a si mesmo é inseparável da atitude do outro em relação a ele. A consciência de si mesmo fá-lo sentir-se constantemente no fundo da consciência que o outro tem dele, o ‘o eu para si’ no fundo do ‘o eu para o outro’. Por isso, o discurso do herói sobre si mesmo se constrói sob a influência direta do discurso do outro sobre ele (BAKHTIN, 2005, p. 208).

Nesse contexto, por meio dos heróis dostoiévskianos, Bakhtin nos instiga a pensar sobre o lugar que a sociedade reservou às crianças, aos infantes ou “àqueles que não falam”.

De acordo com esse teórico, é na corrente da comunicação verbal que a palavra ganha diferentes significados e se realiza como signo ideológico. “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua

consciência desperta e começa a operar [...]” (BAKHTIN, apud JOBIM e SOUZA, 1994, p. 99). Assim, é nas trocas verbais e extraverbais, que ocorre o confronto de ideias e valores e se presentifica a ideologia do cotidiano.

Com base nessas reflexões, retornamos a Bakhtin (1992, p. 278), quando ele nos diz:

Tudo o que me diz respeito a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe) etc., e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original que terei de mim mesmo.

Nesse contexto, é no processo de apreensão da palavra do outro que a criança vai constituindo a sua consciência, a sua forma de ver a si e ao mundo, enfim a sua subjetividade, sendo capaz de entender o que se passa ao seu redor e de intervir na realidade em que vive.

Tudo o que dá valor ao dado do mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença no mundo está vinculado ao outro [...] é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios; a memória só conhece, só preserva e reconstitui o outro [...] (BAKHTIN, 1992, p. 126).

Nas interações que são travadas entre as crianças e os familiares, os amigos, os colegas de escola, os professores e todos os outros que encontramos em nossa vida, a palavra do outro se faz presente. “Tudo reside na reação do outro, na palavra do outro, na resposta do outro” (BAKHTIN, 2005, p. 215). E assim o ser humano encontra a sua maneira de estar no mundo, construindo formas de se manifestar.

Por meio de um intenso processo de trocas verbais e não verbais, a criança se constitui como sujeito que produz cultura, que tem voz e é autora de sua palavra. Palavra que, se materializada em signo ideológico, ganha vida e se concretiza na relação dialógica que ocorre no contexto sociocultural. Como afirma Bakhtin (1992, p. 45):

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Sendo assim, não é possível separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial. Segundo Bakhtin (2010), a linguística, ao analisar a linguagem como um sistema de regras, limita a possibilidade de as pessoas criarem a si próprias e ao mundo. A linguística não reflete a diversidade da experiência social. Ou seja, não trabalha a língua na sua relação com a ação humana e com a vida. Para esse autor, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas, que é um processo contínuo, inacabado, inconcluso.

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada (BAKHTIN, 2010, p. 356).

Desse modo, fica evidente que, numa concepção dialógica da linguagem, a palavra não pertence apenas ao autor (falante), ou apenas ao adulto em relação à criança. Ambos se afetam mutuamente. Certamente o falante tem seus direitos em relação à palavra, mas o ouvinte, e todas as vozes que vieram antes daquele ato de fala influenciam a palavra do autor (falante) (JOBIM e SOUZA, 1994). Logo, é necessário garantir a fala da criança, ouvindo/interpretando a sua palavra, as suas manifestações, os seus desejos, pois ela tem voz e é no diálogo com o outro que ela constrói e reconstrói a sua história e constitui a sua subjetividade.

Portanto, podemos perceber que as ideias de Vigotski e Bakhtin apresentam importantes contribuições para pensarmos a questão da subjetividade da criança. A visão de linguagem presente na teoria proposta por esses autores permite reconhecer a criança como ser histórico, social e cultural. Ou seja, ser humano em sua plenitude da vida, que pensa, sente e se constitui, subjetivamente, na relação com o outro.

A escola, como espaço de trocas e interações sociais, veicula, constrói e reconstrói conhecimentos e significados que implicam aprendizagens de conteúdos conceituais bem como aprendizagens de formas de convivência, de comunicação e de papéis sociais. Portanto, é um espaço de construções inter e intrasubjetivas, em que os atores sociais compartilham modos de compreender o mundo e atitudes em frente a ele.

Nesse sentido, a escola e, em especial, a sala de aula, é lugar de relações dialógicas, em que, no processo de interação entre as crianças e professores, não apenas conteúdos são compartilhados, mas também as subjetividades vão se constituindo.

Desse modo, essa abordagem nos coloca diante de um grande desafio, ou seja, analisar o processo de inclusão de uma criança com autismo na educação infantil e as implicações das práticas pedagógicas vivenciadas na instituição escolar para esse nível de ensino na constituição da subjetividade, buscando problematizar a fragmentação e as dicotomias que têm marcado o processo de desenvolvimento humano e promover a inclusão escolar dessa criança.

3.3 COMPREENDENDO O AUTISMO

Na atualidade, existem estudos acerca das questões que envolvem a temática autismo, contudo ainda perdura uma grande dificuldade de compreensão dessa síndrome, o que compromete a inserção dos sujeitos na cultura bem como a constituição da subjetividade.

Desse modo, compreender os processos que envolvem as crianças com autismo é uma tarefa desafiadora e necessária. Autores como Baptista (2002), Bosa (2002) e Orrú (2009) nos ofertam importantes contribuições ao abordarem aspectos sobre o autismo que nos ajudam na busca por uma perspectiva que potencializa o ser humano, favorecendo apostar no sujeito para além de uma síndrome.

Bosa (2002) aponta que os primeiros estudos relacionados com o autismo foram realizados por Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944), que relataram, sistematicamente, os casos em que estudavam e suas suposições teóricas para a síndrome desconhecida na época.

Kanner dedicou-se à pesquisa sobre o autismo e publicou uma investigação minuciosa, relatando o caso de 11 crianças como um quadro de “autismo extremo, obsessividade, estereotipia e ecolalia”, nomeando de “distúrbios Autísticos do contato afetivo”. Esse grupo de crianças apresentava incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem, que as levava a grandes problemas na comunicação interpessoal e a uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas.

Mantinhavam-se em isolamento rígido, não respondendo a nenhum estímulo externo, porém Kanner sinaliza que as crianças apresentavam um alto grau de inteligência, possuindo habilidades especiais e uma memória excepcional.

Kanner fez diversas revisões do seu conceito de autismo, reconhecendo semelhanças com a esquizofrenia infantil, mas devendo ser separada desse distúrbio, e passa, em 1973, a referir-se à síndrome como parte do quadro das psicoses infantis.

Asperger ampliou algumas descrições de Kanner, ressaltando a dificuldade das crianças em fixar o olhar durante o contato com as pessoas, a carência de significado nos gestos que se apresentavam caracterizados por estereotípias e a fala marcada pela monotonia, mesmo que se apresentasse sem problemas de gramática.

Atualmente, acredita-se que Kanner e Asperger estavam tratando tipos diferentes de pacientes. O nome de Kanner foi associado à forma clássica grave do autismo, enquanto o de Asperger, ao autismo mais moderado (GRINKER, 2010).

Tanto Kanner quanto Asperger fizeram uso do termo autismo, baseados em sua origem etmológica, que vem do grego: “[...] autos = si mesmo + ismos = disposição/orientação” (BOSA, 2002, p. 26), para ressaltar os aspectos que envolvem a qualidade do comportamento social, como o isolamento físico, a timidez e a rejeição do contato humano.

Bosa (2002) chama a atenção para a questão das diferenças individuais, enfatizando que, mesmo Kanner percebeu diferenças individuais nos casos observados por ele, nos graus dos distúrbios, nas manifestações familiares e na evolução ao longo do tempo.

Na década de 1960, as descrições feitas por Kanner acerca do autismo eram amplamente difundidas entre os profissionais, levando à identificação de crianças que apresentavam características semelhantes às aquelas analisadas. Na mesma década, foi criada a primeira associação composta por familiares e profissionais da área de autismo na Inglaterra, a National Autistic Society, ampliando os estudos sobre o autismo, em especial a questão da relação entre a síndrome e outros transtornos do desenvolvimento.

Historicamente, é possível verificar polêmica acerca do conceito de autismo, que foi definido como psicose ou esquizofrenia. Bosa (2002) aponta a presença da referida polêmica também na trajetória dos dois sistemas de classificação de transtornos mentais e do comportamento: a classificação de transtornos mentais e de comportamento-CID (The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD), publicado pela Organização Mundial da Saúde e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM (Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disease) da Associação Psiquiátrica Americana (APA). Após a década de 1980, tanto no CID 10 quanto no DSM IV, o autismo passa a compor o quadro dos transtornos globais do desenvolvimento em conjunto com o transtorno desintegrativo da infância, a síndrome de Rett e a síndrome de Asperger. Esses dois sistemas de classificação utilizam, como critério para o transtorno autista, o comprometimento em três domínios principais, em que se percebem, como aponta Bosa, (2002, p. 29), “[...] alterações qualitativas das interações sociais recíprocas,

modalidades de comunicação, interesses e atividades restritas estereotipados e repetitivos”.

A autora ressalta que, independente do sistema de classificação ou concepção teórica que se adotam para pensar as questões relacionadas com o autismo, a ideia de que “[...] crianças com autismo apresentam déficits no relacionamento interpessoal, na linguagem/comunicação, na capacidade simbólica e, ainda, comportamento estereotipado” (BOSA, 2002, p. 30) não tem sido questionada. Os estudos atuais têm confirmado muitas observações iniciais de Kanner e Asperger, comprovando a relevância de seus estudos.

Rodrigues e Spencer (2010) apontam na literatura alguns conceitos sobre o autismo, que é visto ora como um transtorno orgânico resultante de uma patologia do sistema nervoso central ora como uma doença incapacitante e crônica que provoca sérios comprometimentos no campo cognitivo, no desenvolvimento da motilidade e da linguagem e, ainda, como um impedimento neurofuncional que não permite o desenvolvimento funcional do processo de comunicação.

De acordo com Rodrigues e Spencer (2010), a prevalência varia em uma taxa de dois a cinco casos por 10.000 crianças nascidas vivas. No Brasil (BOSA, 2002), estima-se que existam em torno de 600 mil pessoas com a síndrome do autismo.

Bosa (2002) aponta que a prevalência é mais comum em crianças do sexo masculino, havendo evidências de que a síndrome se manifesta com maior intensidade nas meninas, que apresentam comprometimento intelectual mais agravado que os meninos, e que 70% dos indivíduos com autismo apresentam deficiência mental.

Na atualidade, com a ampliação dos estudos em diversas áreas e abordagens de trabalho, sabe-se que o autismo pode ocorrer em qualquer tipo de cultura, raça e classe social, não havendo uma causa que defina claramente o que é o autismo ou como ele deve ser tratado.

A Educação Especial, em sua trajetória, revela-nos uma abordagem focada no déficit ou na doença, no que diz respeito à pessoa com deficiência, não valorizando os aspectos socioculturais próprios da condição humana (ORRÚ, 2009). Assim, as práticas educacionais desenvolvidas a partir dessa concepção dificultam a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, na vida.

Para as pessoas com autismo, a história não é diferente, e foram criadas instituições especializadas baseadas em concepções reducionistas da capacidade dos sujeitos

Na maioria das vezes, a criança com autismo convive em uma sala de aula com mais duas ou três crianças com o mesmo perfil. A criança exposta a essa situação 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. 44).

Sabemos que, nos dias atuais, a legislação garante a presença das crianças com deficiência na sala de aula regular, contudo o trabalho educacional com pessoas com autismo tem focado a modificação do comportamento por meio da construção de uma rotina, visando ao treinamento, à repetição e à aprendizagem do comportamento desejado.

Dentre as poucas abordagens educativas pertinentes ao autismo, destaca-se o método (TEACCH) Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação para Autistas e crianças com Déficit relacionados com a Comunicação).

O referido método é considerado um programa educacional e clínico que, pela prática psicopedagógica de observação dos comportamentos de crianças autistas, visa a indicar, especificar e definir de maneira operacional aqueles comportamentos que devem ser trabalhados de forma individualizada.

O método TEACCH é utilizado no Brasil e no mundo por instituições que atuam com pessoas com autismo, porém, apesar de reconhecer a sua relevância, entendemos que o programa restringe as possibilidades de interação social e,

consequentemente, impossibilita à pessoa com deficiência vivenciar a ampliação dos processos de inserção na cultura e de constituição dos sujeitos.

Durante muito tempo, existiu a ideia de que as pessoas com autismo são alheias ao mundo ao redor, têm maior interesse por objetos do que por outras pessoas, não diferenciam seus pais de um estranho e não suportam o contato físico. Contudo, é preciso levar em consideração que as pessoas são singulares, e que a singularidade é manifestada de diversas maneiras, sendo necessário um olhar cuidadoso e uma escuta atenta no sentido de compreender o grande esforço que essas pessoas parecem realizar para serem compreendidas, cada uma na sua maneira de estar e se perceber no mundo, nas relações, na vida. Além do mais, “[...] podemos, como sociedade, pensar em formas de convivência que transformem a relação com os ‘diferentes’” (BAPTISTA, 2002, p. 128), pautando a convivência no respeito à singularidade humana, pois ser humano significa ser diferente.

Baptista (2002, p. 128) aponta a educação escolar como possibilidade de se repensar posturas e práticas que enquadram e rotulam as pessoas, afastando-as do convívio com o outro.

Acreditamos que a convivência escolar compartilhada, naquela que tem sido chamada ‘escola inclusiva’, possa favorecer mudanças éticas relativas ao trato com as diferenças. Esse pode ser um dos efeitos associados ao convívio: a construção de uma nova base ético-cultural.

Nesse sentido, a escola precisa acreditar nas possibilidades de intervenção das crianças com autismo, apostando nos sujeitos para além de um diagnóstico médico, como alguém capaz, valorado e potente. Alguém que se constitui subjetivamente no convívio e na relação com o outro como legítimo outro e que, portanto, tem o direito de ter oportunidades sociais, cognitivas, afetivas, culturais, ou seja, tem o direito de estar na escola e desfrutar de todas as possibilidades oferecidas por essa instituição.

4 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A compreensão é uma forma de diálogo [...]. Compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra (BAKHTIN).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA NATUREZA DO ESTUDO

Para a realização deste estudo que visa analisar o processo de inclusão de uma criança com transtornos globais do desenvolvimento (autismo) em uma escola de educação infantil, a abordagem qualitativa apresenta-se como a mais indicada, uma vez que permite entender o fenômeno em seu acontecer natural. Mais especificamente, o estudo de caso do tipo etnográfico se destaca como metodologia apropriada, devido à possibilidade de captar as particularidades, as singularidades que envolvem a escuta das vozes das crianças no processo de inclusão.

Segundo Sarmiento (2011, p. 152), uma investigação que assume o estudo de caso como estratégia de pesquisa, a partir de “[...] uma perspectiva interpretativa e crítica [e que se concentra] nos fenômenos simbólicos e culturais” da realidade vivida no contexto da escola é um estudo de caso etnográfico.

Para esse autor, a etnografia determina que o olhar investigativo seja orientado:

[...] para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura não existe no vazio social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sócio-cultural) das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares (SARMENTO, 2011, p. 152).

Os pressupostos metodológicos da etnografia favorecem a descoberta das possibilidades e realizações das situações vivenciadas no dia a dia das escolas, permitindo a promoção de alternativas, teóricas e práticas, que levem a uma melhor intervenção pedagógica.

De acordo com André (2008), o estudo de caso etnográfico surgiu recentemente na literatura educacional e, para que seja reconhecido como tal, é preciso, em primeiro

lugar, que enfatize o conhecimento do singular e que preencha os requisitos da etnografia.

A etnografia é uma perspectiva de pesquisa tradicionalmente utilizada pelos antropólogos para estudar a cultura de um grupo social e significa etimologicamente “descrição cultural”. Assim, o ponto de interesse dos etnógrafos é a descrição das práticas, dos hábitos, das crenças, dos valores, dos significados, ou seja, da cultura de um grupo social, enquanto o foco principal dos estudiosos da educação é com o processo educativo.

Para André (2008), um estudo de caso do tipo etnográfico em educação exige do pesquisador o que os antropólogos vão chamar de relativização, para a qual se faz necessário o estranhamento e a observação participante. A relativização consiste na capacidade de se colocar no lugar do outro, o que vai exigir do pesquisador o estranhamento, ou seja,

Um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados (ANDRÉ, 2008, p. 26).

Segundo André (2008, p. 26), baseando-se em Roberto da Matta (1978), esse desafio implica a necessidade de transformar o exótico no familiar e o familiar no exótico, sendo preciso que o pesquisador “[...] dê inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial, [bem como se desvencilhe] de sua posição de classe e de membro de um grupo social para ‘estranhar’ o familiar”. Portanto, o pesquisador precisa ver a situação pesquisada com estranheza.

O duplo movimento de olhar o familiar como se fosse estranho e de tornar o estranho familiar é intermediado pelos princípios teóricos em que se apoia o pesquisador e pela metodologia de observação participante (ANDRÉ, 2008).

De acordo com Freitas (2007), a observação na pesquisa fundamentada na abordagem histórico-cultural não pode se prender apenas em descrever os eventos; é preciso procurar as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

Mais do que participante, esta observação é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. Dessa forma, vejo a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção de conhecimento que se estrutura em torno do eixo da autoridade (FREITAS, 2007, p. 32).

Assim, a observação participante pressupõe que o pesquisador tenha um grau de envolvimento com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela. Implica ainda a participação do pesquisador, numa relação em que este dialogue com os sujeitos da pesquisa, buscando conhecer todas as minúcias dos processos que envolvem esses sujeitos no *lócus* da investigação.

Desse modo, a presente pesquisa configura-se em um estudo de caso do tipo etnográfico por entender que essa abordagem metodológica permite vivenciar o cotidiano do campo investigado, ouvir as narrativas das crianças, observando as condições de produção dessas narrativas, as interações e as relações estabelecidas pelas crianças, suas necessidades, desejos, percepções, interesses, construções e reconstruções, entendendo-as, assim, a partir de seus próprios contextos socioculturais.

Durante o caminhar da pesquisa, foi possível realizar intervenções em momentos de planejamento com a professora e nas ações desenvolvidas pelas/com as crianças. Essas intervenções ocorreram com o propósito de perceber as manifestações das crianças, de planejar com a professora e vivenciar com as crianças possibilidades de ouvir/escutar esses sujeitos, especialmente a criança com autismo. Sobre essa dimensão colaborativa, Sarmiento (2011, p. 171) nos atenta para o fato de que, inevitavelmente, nesse processo de investigação, interferimos “[...] na vida das escolas” e este pode ser um momento de “potencialização de conflitos ou de contradições”.

O autor assinala que a investigação tem reflexos sobre a ação. Ora somos preteridos, ora somos convidados a participar da dinâmica da escola, tendo sido considerados “mais um de nós” (SARMENTO, 2011, p. 161), prontos a executar

tarefas práticas, como monitorar os alunos, ajudar na montagem de uma exposição, intervir junto às instituições governamentais, entre outros.

Com o objetivo de analisar o processo de inclusão de uma criança com autismo no contexto da escola de educação infantil, a construção de dados implicou o uso de observação participante, de entrevistas semiestruturadas, das narrativas e de estudos documentais.

A observação participante é compreendida por Lapassade (2005) como a técnica fundamental de uma investigação etnográfica, pois, segundo o autor, o observador mergulha pessoalmente na vida das pessoas. Ele compartilha suas experiências buscando adquirir um conhecimento de membro, tentando identificar os motivos que os membros tinham para fazer o que fizeram e estabelecendo o que seus atos significavam para eles mesmos naquele momento. Ou seja, o pesquisador busca compreender os fatos, o que implica uma empatia, “[...] uma capacidade de ver as coisas desde dentro” (LAPASSADE, 2005, p. 70).

A observação participante toma a si, por conseguinte, a tarefa de descobrir a partir da ‘participação’ do pesquisador na vida das pessoas que ele estuda, os valores, as normas, as categorias que caracterizam essas pessoas e de descobri-las, ‘desde dentro’. E somente por este procedimento, diz-se, que a descrição dos fenômenos sociais será feita, a partir do ponto de vista dos atores e não, como na sondagem por meio de questionários, da ótica dos pesquisadores (LAPASSADE, 2005, p. 81).

Partindo da perspectiva apontada por Lapassade (2005), a observação participante nos possibilitou interagir com os sujeitos, de forma a captar a dinâmica do processo de inclusão de uma criança com autismo a partir das interações e vivências das crianças e não apenas por meio dos discursos dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A entrevista semiestruturada também se constitui em um procedimento muito importante nesta pesquisa, pois permitiu complementar os dados obtidos pela observação participante.

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, 2004, p. 109-110).

Para o momento da entrevista foi elaborado um roteiro (APÊNDICE B) com questões gerais que serviram de orientação para a condução do diálogo de forma flexível, porém necessitando de intervenção em algumas situações de deslocamento da temática em foco.

Corroboramos o pensamento de Bogdan e Biklen (1994), quando apontam que a entrevista semiestruturada, apesar da elaboração de um roteiro pelo entrevistador, permite possibilitar ao entrevistado a liberdade para desenvolver o seu discurso na direção que considere mais adequada, podendo explorar, até de forma mais flexível e aprofundada, os aspectos que considere mais relevantes.

Percebíamos que, em alguns momentos, a entrevista tomava forma de narrativas, que foi outra metodologia utilizada no estudo.

Para Benjamin (1994, p. 201), o narrador “[...] retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”. Portanto, as narrativas se apresentam carregadas da subjetividade de quem as narra e se constituem como um instrumento de investigação que permite ter acesso aos conhecimentos históricos e sociais produzidos pelos sujeitos.

Vaz, Mendes e Maués (2001) apontam que a narrativa possibilita a caracterização, compreensão e representação da experiência humana, pois se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do conhecimento sobre ele e das trocas que ele mantém.

Assim, como o que procurávamos eram indícios, minúcias, pistas, buscamos, também, a análise de documentos (relatórios do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança) que nos ajudassem a responder às questões.

Segundo André (2008, p. 53), quase todos os estudos incluem análise de documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais e informais. Além do mais, a autora aponta que “[...] documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem dados para a triangulação dos dados”.

Para a análise dos dados, utilizamos a perspectiva microgenética e o paradigma indiciário para os quais as minúcias, as pistas, observadas nas situações vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo se constituem fundamentais para o estudo. De acordo com Góes (2000 p. 11), dentre as abordagens metodológicas exploradas por Vygotsky, “[...] estava incluída a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos”. Essa perspectiva de investigação foi conceituada por seus seguidores como “análise microgenética” e tem como foco central o “[...] entrelaçamento das dimensões cultural, histórica e semiótica no estudo do funcionamento humano” (p. 10). A análise microgenética constitui-se como uma possibilidade metodológica referenciada na abordagem histórico-cultural e semiótica dos processos humanos. Góes (2000, p. 15) defende que

[...] essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.

Segundo Góes (2000), na busca por um refinamento do olhar em torno dos possíveis indícios da realidade vivida no lócus da pesquisa, cabe registrar a importância das proposições do paradigma indiciário formulado por Carlo Ginzburg.

No texto “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, Ginzburg (1989) mostra como, por volta do século XIX, surgiu silenciosamente, no âmbito das ciências humanas, esse modelo epistemológico, baseado na semiótica, em que pequenos detalhes

considerados negligenciáveis no estudo dos fenômenos se tornam relevantes na busca de compreensão da totalidade da realidade macrossocial.

Nesse sentido, a perspectiva semiótica-indiciária da análise microgenética se apresenta como uma excelente opção de acompanhamento das observações da pesquisa que envolve a constituição dos sujeitos, “[...] concebida no âmbito dos processos intersubjetivos e das práticas sociais” (GÓES, 200, p. 21), pela possibilidade de desvelar os detalhes, os sinais, os indícios, as minúcias, as pistas de um processo em curso, neste caso, a análise da percepção que as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm sobre o processo de inclusão.

A semiótica teve suas raízes em uma tríplice analogia que une os procedimentos de investigação de Giovanni Morelli (1811 - 1891), Sigmund Freud (1856 - 1939) e Arthur Conan Doyle (1859 -1930), por meio de sua criação fictícia do detetive Sherlock Holmes.

De acordo com Ginzburg (1989), o método de Morelli consistia em investigar os signos pictóricos dos quadros pintados por artistas e devolver o quadro ao seu verdadeiro autor, pois os museus estavam cheios de quadros atribuídos de maneira incorreta. Ele analisou as obras buscando distinguir os originais das cópias, além de investigar as obras não assinadas para descobrir seus autores. Morelli, ao analisar as obras de arte, não se baseou nas características mais visíveis ou mais fáceis de imitar, mas priorizou os pormenores mais negligenciáveis, os detalhes que representavam as características do autor e que tinham menos influência da escola artística da qual o pintor fazia parte. Desse modo, Morelli propôs novas atribuições às obras de arte expostas em alguns dos principais museus da Europa e catalogou traços e formas utilizados por diversos autores, trazendo ilustrações que distinguem um pintor do outro.

Segundo Ginzburg (1989), Freud tomou conhecimento dos estudos de Morelli antes de escrever a teoria psicanalítica e relacionou o método de Morelli com a técnica da psicanálise médica, que procura compreender os sintomas dos pacientes por meio de elementos concretos e ocultos, que não são percebidos ou são descartados na

observação. Assim, Freud propôs um método interpretativo centrado em pormenores considerados sem importância, porém reveladores do que se busca compreender.

Ginzburg (1989) nos oferta também a possibilidade de aproximação do método de Morelli com a perspicácia do detetive Sherlock Holmes, personagem criado por Conan Doyle, que descobre o autor do crime baseado em indícios imperceptíveis para os outros, como a interpretação de pegadas na lama ou cinzas de cigarro. A análise de detalhes que pareciam insignificantes conduzia a investigação e decifrava os crimes misteriosos.

Os três casos, signos pictóricos (no caso de Morelli), pistas ou sintomas (no caso de Freud) e indícios (no caso de Sherlock Holmes), permitem captar uma realidade mais profunda. Essa tríade fundamenta o método do paradigma indiciário para o qual Ginzburg (1989, p. 151) tem a seguinte explicação de analogia:

[...] Freud era médico; Morelli formou-se em medicina; Conan Doyle havia sido médico antes de dedicar-se à literatura. Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo [...].

Dessa maneira, esse paradigma se caracteriza pela reconstrução da realidade por meio de dados aparentemente negligenciáveis, mas que se apresentam fundamentais para a sua compreensão.

Ginzburg (1989, p. 151) relata que, em épocas distantes, “[...] por milênios o homem foi caçador” e que, nas suas incontáveis caçadas, aprendeu a reconstituir formas e movimentos das presas invisíveis a partir dos sinais visíveis deixados por elas nas perseguições. Foi assim que o homem aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas e a realizar operações mentais com muita rapidez. Inúmeras gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram esse patrimônio cognitivo para as gerações posteriores.

Pino (2005, p. 178), estudioso do pensamento de Vigotski, utiliza o paradigma indiciário em sua pesquisa e aponta que “[...] procurar indícios de um processo é

muito diferente de procurar relações causais entre fatos”, pois, segundo o autor, procurar indícios demanda uma análise que siga pistas, sinais, inferências e não as causas. Ao relacionar esse tipo de análise de natureza semiótica com a teoria histórico-cultural, o autor destaca que uma das ideias básicas de Vigotski acerca do método de investigação é que deve existir coerência entre o método adotado pelo investigador e a sua posição teórica.

Assim, se interpretar indícios é procurar a significação que eles têm para o olhar interpretativo do pesquisador, esse olhar deve levar em conta a natureza dialética do processo de que os indícios participaram. Dessa maneira, o olhar do pesquisador no ato de interpretá-los será coerente com o quadro teórico de referência, não só com o método (PINO, 2005, p. 189).

Assim, tendo por base a análise microgenética e o paradigma indiciário, buscamos encontrar pistas e indícios nos processos interativo-enunciativos que possibilitassem analisar o processo de inclusão de uma criança com autismo. Acreditamos que no contexto da pesquisa, os detalhes ou pormenores, que muitas vezes parecem pequenos e insignificantes, podem desvelar o que se busca compreender, apresentando-se como pista única na análise dos dados. No caso desta pesquisa, situações percebidas em um único momento se revelaram pistas imprescindíveis para a nossa análise.

4.2 A NARRATIVA

Acreditamos que, na pesquisa com criança, é necessária uma tomada de consciência do lugar social que ela ocupa na relação com o adulto pesquisador. Portanto, uma pesquisa que se propõe a analisar o processo de inclusão de uma criança com transtornos globais do desenvolvimento, com laudo médico de autismo, por meio das narrativas dos sujeitos envolvidos, em especial a criança, que é capaz de narrar e se manifestar, precisa assumir um compromisso com a comunicação, com o diálogo.

Nesse contexto, Benjamin (1994) oferece importantes contribuições, na medida em que nos convida ao resgate da faculdade de intercambiar experiências por meio da narrativa, pois, de acordo com esse teórico, é na arte de narrar que recuperamos

nossa memória, nossa cultura, nossa história, e o narrador retira da experiência o que ele conta incorporando as coisas narradas à experiência de seus ouvintes.

Nas palavras de Walter Benjamin (1994, p. 203), podemos verificar o enfraquecimento da experiência na sua crítica à modernidade, que podemos estender à contemporaneidade.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações.

Para esse autor, “[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa” (BENJAMIN, 1994, p. 114), e voltamos todos os dias para casa sem ter o que narrar, pois nossa experiência é subtraída pelo novo e atual, de maneira sutil, cotidianamente, nas palavras de Benjamin, hipócrita ou sorrateiramente. E, sem perceber, somos levados ou convencidos ao consumo. As crianças, como consumidoras, fazem parte do público que o mercado precisa para se sustentar.

Porém, Benjamin acredita que a informação que chega em nossas casas todos os dias é diferente da narrativa e, portanto, nem tudo está perdido, pois:

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (BENJAMIN, 1994, p. 204).

A narrativa, “[...] é num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Por meio da narrativa, é possível devolver ao homem a experiência sensível e a linguagem e, conseqüentemente, nos aproximamos, pela linguagem, de uma compreensão crítica dos rumos e das formas que as subjetividades estão assumindo na atualidade.

A pessoa envolvida em uma verdadeira narrativa sente, percebe e pensa, está ligada pela emoção e pelo pensamento, pois “[...] ela mergulha a coisa na vida do

narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205). As crianças vivenciam momentos de narrativas de forma quase mística, como um artesão trabalhando na argila. Elas se entregam por inteiro, com alma, olhos e mãos.

O autor nos oferta a possibilidade de repensar as relações instituídas nos espaços educativos, indicando as narrativas, a linguagem, a comunicação como ferramentas que favorecem a humanização do homem.

Portanto, buscamos valorizar neste trabalho as narrativas dos sujeitos, pois acreditamos que são recursos metodológicos propícios às pesquisas que se propõem a compreender os movimentos vividos com os atores envolvidos no processo, em especial, as crianças que estiveram ausentes nas pesquisas, até recentemente, como atores capazes de falar. Entendemos que as crianças são sujeitos sociais capazes de narrar a sua história e expressar suas ideias e percepções.

4.3 O CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa foi realizada no CMEI IMAGINARIUM, localizado em um bairro da cidade de Vitória/ES. O bairro tem um índice populacional de 1.347 habitantes, para 469 moradias e ocupa uma área aproximada de 432.500m².

O local teve sua ocupação como bairro de periferia urbana há mais de 80 anos e era constituído de baixadas cobertas de manguezais.

A ocupação da área foi intensificada a partir da década de 1960, com o crescimento desordenado da cidade na incorporação de terras rurais para a construção de conjuntos habitacionais pela Cooperativa Habitacional Brasileira (COHAB), atendendo à população de baixa renda. Outra forma de ocupação local surgiu como resultado da prática de despejar o lixo em áreas de mangue, o que era realizado pelo próprio Poder Público. Em decorrência dos chamados “lixões”, surgem os aterros sanitários, criando espaço para a ocupação irregular que se acentuou a partir

da década de 1970. Com as sucessivas ocupações irregulares, a região se expandiu, chamando a atenção para as necessárias intervenções urbanas. Entre os projetos promovidos na tentativa de reverter esse quadro, nas décadas de 1980 e 1990, pela Prefeitura Municipal de Vitória, pode-se destacar o projeto parcialmente executado que cria uma via de contorno do mangue de modo a conter a crescente ocupação em área de preservação ambiental.

O bairro conta com estabelecimentos comerciais como: supermercados, padarias, sorveterias, centro comercial, farmácias. Tem também escolas municipais e estaduais, faculdades, unidade de saúde, banco, posto policial, praças. É atendido com saneamento básico e sistema de transporte urbano.

A grande maioria da comunidade escolar é assalariada, composta por diaristas, domésticas, pescadores, artesãos, operários e pessoas que vivem da pesca do caranguejo. Possuem grau de escolaridade com ensino fundamental ou médio incompletos.

O CMEI foi inaugurado na atual sede em junho de 1995 e atende, em média, 570 crianças na faixa etária de seis meses a seis anos, distribuídas nas seguintes turmas: uma turma de Grupo um, três turmas de Grupo dois, três turmas de Grupo três, quatro turmas de Grupo quatro, quatro turmas de Grupo cinco, quatro turmas de Grupo 6, quatro turmas de primeiro ano do ensino fundamental totalizando 23 turmas, 11 no turno matutino e 12 no vespertino.

4. 4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como já foi dito inicialmente, a pesquisa tinha como foco observar uma criança com transtornos globais do desenvolvimento com laudo médico de autismo buscando analisar o seu processo de inclusão. Assim, empreendemos uma busca por indícios que possibilitassem entender esse processo nas interações da criança com as outras crianças, com os profissionais que lidam diretamente com ela e com os objetos. Desse modo, foi constituído um grupo de referência dos participantes principais da pesquisa, composto por:

- a) Débora – criança com quatro anos de idade, que apresentava diagnóstico médico de transtorno global do desenvolvimento (autismo), que estava matriculada no Grupo 5;
- b) Gabriela – professora da sala de aula regular que trabalhava em outra escola e fazia extensão de carga horária no espaço da pesquisa. Tinha 48 anos, era graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, com experiência de 19 anos na Rede Municipal de Vitória;
- c) Sâmela – professora de Educação Física que é efetiva na Rede Municipal de Vitória, mas está na escola provisoriamente. Tinha 27 anos, era graduada em Educação Física e pós-graduada em Educação Inclusiva, com experiência de cinco anos na Rede Municipal de Vitória;
- d) Aparecida – pedagoga efetiva que trabalhava no turno vespertino. Tinha 50 anos, era graduada em Pedagogia, com experiência de 20 anos na Rede Municipal de Vitória e no Estado do Espírito Santo;
- e) Juliana – estagiária contratada pela Prefeitura para acompanhar a turma da criança com autismo. Tinha 23 anos e era aluna do Curso de Pedagogia em uma instituição privada, com experiência de cinco meses como estagiária em uma instituição privada.

4.5 A TURMA DE DÉBORA

A turma era composta por 23 alunos/as, dividindo-se em 13 meninos e 10 meninas, crianças entre quatro e cinco anos de idade. Quatro crianças matriculadas na turma, consideradas de risco social, frequentavam o horário integral da escola, entrando às 7 horas da manhã e saindo às 17 horas da tarde.

4.6 CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

A sala do Grupo 5 possuía uma janela de vidro no fundo, a porta de entrada e outra porta ao lado da janela, que dava para o solário das crianças menores. Era organizada com quatro conjuntos de mesas trapézio com seis mesas individuais no centro, um quadro branco à direita da porta de entrada, um armário de ferro no fundo, próximo à janela, três armários de madeira, uma mesa e uma cadeira da professora, ganchos para pendurar as mochilas, cartazes com as letras do alfabeto,

os números de 1 a 10 e música (o pato) e alguns brinquedos: uma caixa de pescaria, um jogo de blocos de madeira, um balde grande em forma de jacaré cheio de peças de “lego” misturadas com peças de outros jogos de encaixe, um jogo com peças de madeira para alinhavo algumas bonecas sujas e sem roupas e uma caixa grande de madeira com letras do alfabeto de plástico que era procurado por Débora.

Os alunos possuíam lugares marcados na sala de aula e, em cada mesa, tinha o nome de uma criança. Esses lugares foram determinados pela professora que iniciou o ano com a turma. Percebemos que essa determinação ocorreu buscando agrupar as crianças a partir de uma suposta homogeneidade com relação aos conhecimentos. O nome de Débora foi colado em uma mesa em que estão os nomes daquelas crianças que, segundo a professora, apresentavam dificuldades de aprendizagem. Com a chegada da professora Gabriela, foi desfeito o grupo que supostamente apresentava maiores dificuldades, contudo, alguns dias depois, percebemos que as crianças voltaram a se agrupar na mesma mesa. Entretanto, muitas vezes as crianças pareciam ignorar os lugares marcados com os seus nomes e constituíam outros agrupamentos.

No pátio externo, as crianças iam todos os dias, já que era nesse espaço que permaneciam para que a professora fizesse seus 20 minutos de recreio. Nesse local, não havia brinquedo (apenas uma casinha) e as crianças brincavam de correr e de luta. Débora gostava de brincar de correr e, muitas vezes, ia de um lado a outro do pátio correndo. Às vezes a menina se isolava e passava a interagir com algum livro que levava da sala ou um pedaço de folha (da castanheira que tinha do lado de fora da escola e seus galhos davam sombra no pátio) que encontrava no chão, mas, algumas vezes, interagia também com as amigas brincando de roda ou de se abraçar e se jogar no chão.

No pátio de areia, a turma ia pouco, pois não era contemplado, na rotina da escola, um tempo nesse local para as crianças. Quando acontecia de as crianças poderem ir nesse espaço, era na aula de Educação Física ou quando a professora percebia que o pátio não estava sendo usado por outra turma, ela ia junto com a outra turma de Grupo 5. Nesses momentos, as crianças brincavam interagindo coletivamente. A criança com autismo parecia gostar muito desse espaço e se envolvia intensamente

na brincadeira com areia. Gostava de brincar sozinha de tocar, espalhar e jogar areia para cima, parecendo estar alheia ao que acontecia ao seu redor de tão concentrada que ficava na brincadeira. Algumas crianças (Daniele, Maria, Patrícia) se aproximavam dela, mas poucas vezes ela aceitava o contato das colegas, quando estava envolvida na brincadeira com areia.

Quanto ao refeitório, a sua utilização se restringia aos momentos das refeições. Um dia foi planejado realizar uma atividade de confecção de massa de modelar nesse espaço, mas não foi possível, porque as profissionais responsáveis pela limpeza alegaram que precisavam limpar o ambiente. É importante registrar que, no início da pesquisa, a criança com autismo não entrava no refeitório e, ao longo do estudo, com o incentivo da professora e da nova estagiária, foi possível perceber a mudança de atitude da menina que passou a se sentir à vontade para participar dos momentos de refeições com os colegas. As profissionais insistiam com a menina para que entrasse na fila e se sentasse à mesa junto com as outras crianças. Nas primeiras tentativas, ela não aceitava e corria para o pátio, e a estagiária entrava na fila junto com a criança que, aos poucos, passou a participar com os amigos do momento da refeição.

A sala de vídeo era muito usada pela professora de Educação Física que geralmente passava filmes relacionados com o projeto sobre a África, que era desenvolvido por ela e pela professora de Artes. Dependendo do filme, as crianças se dispersavam e começavam a conversar. Nesses momentos, a criança com autismo não permanecia por muito tempo concentrada no filme e, geralmente, pegava um livro, deitava-se no chão e passava a interagir com o livro ou a estagiária saía com ela e se dirigia para outro espaço.

Na quadra, aconteciam as aulas de Educação Física, quando não assistiam a filmes. Esse era um espaço que envolvia a brincadeira de correr, o futebol, o movimento. Não havia brinquedos, mas, todas as vezes em que foi utilizada pela turma, foi disponibilizado algum material, como: bolas, corda, túnel. Em dias de chuva, esse espaço também era usado pela turma, pois o pátio externo não é coberto. Débora demonstrava gostar do local e realizava as atividades propostas pela professora Sâmela, brincava de correr e de bola. As interações com os colegas eram

frequentes e ricas, pois ela demonstrava estar “presente” nestes momentos. Seu olhar tinha brilho e vivacidade quando alguma amiga se aproximava.

O trabalho no laboratório de informática era realizado por um estagiário, com a presença da professora ou da estagiária Juliana. O atendimento era feito com a metade da turma durante 20 minutos e depois com a outra metade. Em um tempo era a professora que acompanhava a turma e no outro tempo era a estagiária. As crianças trabalhavam com jogos e gostavam de utilizar o computador. Débora demonstrava gostar do contato com o computador, porém, se precisasse dividir uma máquina com outro colega, que era o que acontecia (o laboratório possuía apenas cinco computadores), a menina se afastava e não aceitava trabalhar em dupla.

4.7 A ROTINA NO ESPAÇO DA SALA DE AULA

No espaço da sala de aula, a rotina se iniciava com a recepção às crianças no horário de entrada pela professora. Após esse momento, algumas vezes, a professora ou a estagiária convidava as crianças para ouvirem uma história e, em seguida, faziam a fila para irem para o refeitório, onde faziam um lanche. Retornavam do lanche para a sala e, até às 15 horas, permaneciam realizando atividade de escrita, tendo como foco principal o reconhecimento das letras e números. Após às 15 horas, as crianças eram encaminhadas, pela estagiária e uma funcionária da instituição, para o pátio externo para que a professora pudesse ter seu tempo de lanche. Algumas vezes, as crianças permaneciam um tempo maior no pátio, em especial no dia da aula de informática, pois esta ocorria em forma de revezamento. Após esse momento, deveriam se encaminhar para o refeitório, onde era oferecido o jantar. Em seguida, retornavam para a sala para continuarem realizando a atividade de registro. Quando as crianças acabavam as atividades, podiam brincar ou desenhar. A rotina da turma contemplava cinco tempos de aulas de Educação Física e Artes, mas não presenciamos aula de Artes, pois percebemos que, quando era o dia de duas aulas seguidas, as professoras de Educação Física e Artes juntavam as duas turmas de Grupo 5 e acabava acontecendo aula de Educação Física ou as crianças eram levadas para a sala de vídeo para assistirem a algum filme que, segundo a professora de Educação Física, tinha a ver com o projeto em andamento sobre a África.

4.8 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O nosso percurso na escola IMAGINARIUM, nome fictício dado ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) onde a pesquisa foi realizada, começou nos meses de junho e julho de 2011, durante a realização de um estudo exploratório pelo Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e subjetividade (Grupicis), intitulado “A criança com deficiência: um estudo sobre infância, cultura e subjetividade”, coordenado pela professora Dr^a. Sonia Lopes Victor. Esse estudo tinha como objetivo geral: investigar processos constitutivos da infância da criança com deficiência na vida e na escola para a construção dos seus conhecimentos e subjetividades.

Inicialmente, o grupo da escola apresentou uma lista de nomes de alunos que, segundo os profissionais, poderiam participar da pesquisa, porque já tinham laudo médico ou havia indícios de que poderiam constituir público-alvo da Educação Especial.

Durante o referido estudo, por meio de observação participante, foi acompanhada uma turma do Grupo 5 (crianças entre quatro e cinco anos), na qual estava matriculada uma criança com diagnóstico de autismo. Em conversas informais com a professora, ela se mostrou angustiada diante da dificuldade de trabalhar com a diversidade existente em sua sala de aula. Segundo a professora, a turma era muito difícil, eram “muitas crianças com problemas” e ela precisava de “apoio” para trabalhar com a turma. Portanto, era uma professora que estava disposta a participar desde o início dos trabalhos.

Diante da possibilidade de realização da nossa pesquisa de mestrado na escola, retornamos no final do mês de agosto, em uma reunião que aconteceu no dia 31-8-2011, com a pedagoga (Aparecida)⁹ que acompanhava a turma, a professora especialista (que chegou para trabalhar na escola nesse mesmo mês) e a outra pedagoga da escola. Neste momento, explicamos o objetivo de nossa pesquisa e fomos informada por Aparecida que a professora da turma estava ausente da escola

⁹ Os nomes de todos os participantes da pesquisa são fictícios.

por motivo de licença médica e quem estava acompanhando a turma era uma professora do turno matutino, com extensão de carga horária, mas que também sairia nos próximos dias, pois era candidata ao cargo de direção na eleição do corrente ano. Portanto, a escola precisava providenciar outra professora para assumir a turma.

Fomos informada, ainda, que a estagiária de apoio à turma saiu da escola e que uma funcionária que atende às diversas necessidades da instituição estava acompanhando a aluna com autismo até chegar outra estagiária.

Finalizamos a reunião com a fala da pedagoga que complementou o diálogo dizendo que a nossa pesquisa de mestrado seria bem-vinda à escola, pois possibilitaria o crescimento das pessoas envolvidas. Segundo esse profissional, a escola também se beneficia com as pesquisas, na medida em que os pesquisadores dão um retorno para a instituição.

É importante registrar que a escola se colocou extremamente aberta para a realização tanto da pesquisa exploratória citada, quanto da nossa pesquisa de mestrado.

Desse modo, o nosso estudo teve como foco uma criança com autismo e o seu processo de inclusão na sala de aula regular, na educação infantil, pela observação das relações sociais dessa criança com seus pares e os adultos da escola envolvidos nesse processo.

De início, traçamos um plano de observação em que estaríamos presente nos diversos espaços da escola: sala de aula, pátio, pátio de areia, aula de Educação Física, refeitório, laboratório de informática. Durante os meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2011, estivemos na escola 31 vezes no total, no horário vespertino, perfazendo uma carga horária de 125 horas. Os dias em que estaríamos presente na escola, conforme combinado com a professora, seriam segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira, podendo ser mudados em situações imprevistas, porém essas mudanças eram sempre dialogadas com a professora.

Entramos em contato com a família da criança foco desta pesquisa em uma reunião que contou com a nossa presença, a presença de um responsável (a avó), a pedagoga e a professora. Nesse momento, explicamos o objetivo do estudo que seria efetivado e solicitamos a autorização mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o uso de imagem. Para os familiares das outras crianças, encaminhamos para casa o mesmo documento que foi devidamente assinado e devolvido.

Os registros das observações realizadas eram descritos em diário de campo, tendo em vista o nosso objetivo de pesquisa, a partir de sistematização detalhada dos acontecimentos ocorridos nos diversos espaços da instituição. Utilizamos-nos de gravações em áudio e vídeo das entrevistas e das situações vivenciadas no contexto da escola, que foram transcritas e salvas em arquivo no computador.

Acerca da identidade e contato com os participantes, é importante esclarecermos que os nomes utilizados para se referir aos sujeitos da pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelos próprios sujeitos. Com as crianças, fizemos a opção por conversar com elas explicando o porquê de não utilizar seus nomes verdadeiros, pois estaríamos expondo-as. Portanto, solicitamos que escolhessem nomes fictícios, definidos para elas como apelidos, pelos quais queriam ser chamados. No início da conversa, em um momento de rodinha, as crianças demonstraram timidez e foi preciso estímulo da pesquisadora e da estagiária Juliana para que elas falassem os nomes escolhidos. A criança com autismo participou desse momento. Após perguntarmos várias vezes se ela gostaria de falar, a fim de dizer com qual apelido gostaria de ser identificada na pesquisa, ela demonstrou não querer se manifestar. Assim, o nome fictício da criança com autismo foi sugerido pela sua mãe. Os adultos participantes desta pesquisa escolheram seus nomes fictícios no momento da realização da entrevista.

Os profissionais foram entrevistados no laboratório de informática. As entrevistas foram gravadas mediante autorização de cada sujeito (salvo da professora Gabriela que não autorizou a gravação de sua entrevista argumentando que ficaria nervosa) e teve duração, em média de 20 a 40 minutos. Posteriormente, as entrevistas foram

transcritas e salvas no computador. A entrevista com a mãe da criança foi realizada em sua própria residência, devido ao fato de ela estar em fase final de gestação.

A seguir, apresentamos os dados encontrados a partir das pistas, indícios, minúcias, no contexto da escola de educação infantil, buscando realizar um diálogo desses dados com a abordagem teórica escolhida para fundamentar este estudo.

5 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (GINZBURG).

Com o intuito de analisar os dados a partir das pistas e indícios observados no espaço pesquisado, elegemos eixos de trabalho que foram emergindo ao longo das observações e se tornando importantes na leitura dos dados. É relevante esclarecer que a nossa intenção não é restringir nossa análise, pois acreditamos que a realidade é dinâmica, viva e está em constante transformação, mas buscar possibilidades de diálogo que proporcionem encontrar pistas para pensar o processo de inclusão de uma criança com autismo.

Assim, podemos destacar os seguintes eixos de trabalho que foram emergindo das pistas e indícios encontrados: conhecendo Débora, as possibilidades de Débora em relação à linguagem, as práticas pedagógicas e a brincadeira infantil. Para uma melhor apresentação das reflexões acerca da realidade pesquisada, organizamos a análise dos dados em subtítulos a partir desses eixos de trabalho. Acreditamos ser importante ressaltar que essa apresentação didática se constitui em uma possibilidade de facilitar a leitura dos dados da pesquisa.

5.1 CONHECENDO DÉBORA

Débora é a primeira filha de uma mãe que ficou grávida aos 16 anos, que relata ter tido uma gestação tranquila e não compreender o fato de a filha ter nascido prematura.

Olha, a minha gravidez não teve complicações, nada fora do normal. Só que eles não souberam explicar e eu também não sei dizer o porquê a Débora nasceu prematura, ela nasceu com 32 semanas e a gente não sabe ao certo porque da minha gestação não ter chegado ao final completa. Mas foi tranquila, não teve problemas, não tive confusões que abalariam a

gravidez. O parto, fora ela ter nascido prematura e ter precisado ir para o balão de oxigênio, por não ter os pulmões ainda tão bem formados, foi um parto tranquilo, um parto normal, pois não precisou fazer cesariana. Ela precisou de cuidados especiais por algum tempo, ficou em coma induzido durante um mês e 15 dias mais ou menos. Com um mês, eles começaram a reduzir a quantidade de remédios e com um mês e 12 dias eles pararam de dar esses remédios sedativos para ver como ela reagiria. Com um mês e 18 dias, ela já conseguia respirar normalmente e foi tirado o aparelho respiratório dela. Então a recuperação dela depois do parto foi bem rápida e um pouco inesperada. Os médicos não acreditavam que ela pudesse se recuperar como ela se recuperou, como você conhece ela hoje. É uma criança que, nos limites dela, anda, fala, faz as necessidades que nós precisamos fazer e os médicos não acreditavam que ela ia ter essa recuperação, de um dia poder falar, de um dia poder andar normalmente. Eles achavam que ela ia ter alguma deficiência. Quando ela completou um mês e 18 dias e eles retiraram o aparelho respirador dela e viram que ela conseguia respirar sozinha, foi uma surpresa para eles e maior ainda para mim. Então, do nascimento até o primeiro mês de vida dela foi complicado, porque a gente não sabia as reações que ela tinha eram dela mesmo ou se eram induzidas pelos remédios. Eles ficaram surpresos, eles tiraram alguns remédios dela de vez. Ela tomou o mazofeno barbital até quase dois anos, que é o gadernal, e com dois anos começou a tomar o carbomazepina que é pra controlar a ansiedade. Quando ela não toma o remédio, troca a noite pelo dia. Então, hoje ela tem essa atividade toda e não consegue parar, se não tiver alguma coisa que controle essa energia dela. Ela não dorme e quando não toma o remédio, ainda assim luta com o sono. Ela chora, levanta, pula, quer brincar (MÃE de Débora).

A mãe nos disse que o acompanhamento que sua filha teve desde o nascimento foi fundamental para o seu desenvolvimento, surpreendendo os profissionais da saúde e também a sua família.

Sabemos o quanto o olhar atento das pessoas que convivem com a criança pode influenciar positivamente na ampliação do seu repertório de amadurecimento pessoal, o que é primordial no desenvolvimento dos sujeitos que apresentam deficiência em uma cultura que luta contra formas diversas e injustas de exclusão. Segundo a mãe, desde os oito meses de idade, sua filha passou a receber acompanhamento de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, apesar de ainda não ter uma definição de diagnóstico.

Ela fez acompanhamento até um ano no Hospital das Clínicas que foi onde ela nasceu, com um neurologista que atende às crianças prematuras. Atendeu até um ano e de lá eu fui a uma neuropediatra e foi ela que passou o carbamazepina. Eu levei ela também em um psiquiatra que achou por bem continuar com o medicamento. Recentemente, eu comecei a perceber que ela tava muito agitada, além do normal. Eu achei que fosse efeito do remédio, que não tava mais fazendo o efeito que deveria fazer. Então eu procurei a neuropediatra e ela falou que não é o remédio, mas ela tomava duas vezes ao dia e passou a tomar só à noite, porque, quando ela tomava de dia, tinha um efeito contrário. Agora ela é agitada demais, ela não para, é o dia inteiro correndo, o dia inteiro pulando, não consegue sentar pra escrever ou pra pintar, não tem paciência pra brincar com brinquedo nenhum (MÃE de Débora

O jeito de ser de Débora provocou em sua mãe inquietações que a levaram a procurar a avaliação de especialistas e, aos dois anos de idade, a menina obteve o diagnóstico médico de transtorno global do desenvolvimento.

É aquilo que a gente não deve fazer, mas todo mundo acaba fazendo e, por um lado, é bom, é a comparação. Ela tem um

primo da mesma idade, com a diferença de dois meses de um pro outro. Então eu comecei a observar que, com certa idade, ele já fazia certas coisas e ela não. Com certa idade, ele já rolava na cama e ela não, ele começou a resmungar e ela não. Eu acabei por comparar muito os dois e levei isso para o pediatra dela. Olha, eu sei que toda criança é diferente, cada criança tem seu tempo, até por ela ter nascido prematura, eu sei que a gente tem que relevar algumas coisas, mas como eu reparei que a diferença entre os dois tava muito grande eu acabei por levar ao pediatra quando ela tinha mais ou menos sete meses. Como ela já tinha o acompanhamento no Hospital das Clínicas, devido ao fato de ter nascido prematura, mas como eu percebia essas coisas o pediatra encaminhou ela pra fazer uma avaliação na APAE e lá eles notaram que ela realmente tinha certa dificuldade pra fazer as coisas que os bebês fazem na idade dela. Então ela começou a fazer terapia e acompanhamento na APAE (MÃE de Débora).

A partir da fala da mãe, é possível apontar a imprecisão na forma de avaliação que define os sujeitos com diagnóstico médico de transtornos globais do desenvolvimento.

A neurologista deu o diagnóstico de autismo quando ela estava com dois anos. Eles não tinham conseguido identificar o que ela tinha. O psiquiatra até sugeriu que ela tivesse autismo, mas, como ela era muito novinha, ele explicou que geralmente a criança autista eles dão diagnóstico lá pelos quatro ou cinco anos, quando a criança está maior e eles conseguem observar melhor, mas como ela começou o tratamento muito novinha, eles acabaram comparando ela com outras crianças autistas, com outras dificuldades, com outras síndromes e, então analisando o contexto dessas outras crianças, eles

diagnosticaram ela como autista aos dois anos e três meses (MÃE de Débora).

De acordo com Vasquez (2011), o diagnóstico de psicose infantil, autismo, transtornos globais do desenvolvimento, entre outros, tem uma história recente e complexa. Desconhecido, inicialmente, como entidade, fazia parte do grande grupo das “idiotias” sendo, mais tarde descrito com nomes e formas diversas.

A evolução destes conceitos e das concepções relativas às deficiências em geral, ocorreu a partir do século XX. Tal processo efetiva-se a partir de uma racionalidade que marcará de forma indelével o conhecimento sobre as doenças mentais e suas possibilidades terapêuticas e educacionais (VASQUEZ, 2011, p. 3).

Segundo a autora, ao longo dos tempos, o autismo recebe diversas designações, modificações diagnósticas e etiologias. Com a edição do DSM-III-R, o autismo passa a ser compreendido como um distúrbio do desenvolvimento e não mais como uma doença, uma psicose e passa, no âmbito dos sistemas classificatórios, a constituir um conjunto de patologias, uma síndrome.

Diante das críticas à abordagem, em uma reunião realizada na Inglaterra, no ano de 2002, a Associação Mundial de Psiquiatria e a Organização Mundial da Saúde decretaram uma moratória de dez anos para seus sistemas classificatórios (o DSM-IV-TR e o CID-10) em razão das críticas sofridas e da ineficácia de sua pretensão de universalidade.

No Brasil, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) é a referência oficial adotada desde 1996. Conforme a CID, alguns desses transtornos estão associados a alguma condição médica, porém devem ser diagnosticados observando aspectos comportamentais.

Vasquez (2011) aponta controvérsias acerca dos sistemas classificatórios de diagnóstico que, segundo ela, representam tentativas de constituir um aluno, uma educação, um professor. Em um estudo realizado pela autora acerca das pesquisas

sobre o autismo e outros transtornos, ela reafirma uma postura de questionamento das questões relativas ao diagnóstico e às possibilidades de ações educativas.

A racionalidade restrita que acompanha as classificações médicas e psicopatológicas e a conseqüente limitação nos processos interventivos, precisa ser interrogada e transformada. Ao suspender respostas preconcebidas, abre-se espaço para percursos alternativos à impossibilidade e ineducabilidade. Abordar a escolarização de crianças e adolescentes com Transtornos Globais do Desenvolvimento é deparar-se com um campo em construção (VASQUEZ, 2008, p.14).

Nesse processo que, de acordo com a autora, é permeado por dúvidas e incertezas, a escola e a educação se efetivam cada vez mais como espaços possíveis, na medida em que “[...] seja superada a concepção de escola como espaço social de transmissão de conhecimentos em seu valor instrumental e adaptativo” (VASQUEZ, 2008, p. 14).

Assim, a autora propõe a busca por novas formas de ler, reconhecer e valorar a diversidade humana por meio de uma intensa relação dialógica.

A mãe relata a importância da entrada de Débora na escola que, para ela, foi fundamental para a sua socialização e aprendizagem, pois acreditava que foi a partir da convivência com as outras crianças que a menina passou a aceitar com maior tranquilidade o contato com as outras pessoas:

Olha, ela entrou na escola com onze meses, então eu vi um progresso nela muito grande, porque na Apae ela ia duas vezes pela manhã e ficava uma a duas horas no máximo lá. Então ela não tinha aquela convivência com outras crianças. A gente não tinha como perceber se ela tava tendo algum avanço ou não. Então eu e minha mãe decidimos colocar ela na escola pra ver a reação dela com outras crianças. Como você pode ter notado, na escola, ela não é muito de brincar com as outras crianças, ela gosta de brincar sozinha, mas ela evoluiu muito, ela já começou a se enturmar com as crianças. No início, no primeiro ano letivo dela na escola, os seis primeiros meses, ela

foi mais solitária, mas o primo dela, que eu falei que tem dois meses de diferença, estava na mesma sala que ela na época e isso ajudou muito, porque por ele ser um menino normal, digamos assim, ele acabou por ir influenciando ela, porque ele brincava com as outras crianças e brincava com ela também. Ele acabou trazendo ela pro grupo de crianças, e as crianças pra perto dela. Até hoje ela não tem aquele contato que as outras crianças têm de brincar junto, mas ela tá ali, tá perto. Eu acho que ela tinha um pouco de receio de estar perto das outras crianças, a gente percebia isso. Se você conversar com a primeira professora dela, ela vai mostrar pra você um pouco de como a Débora era. Ela ainda não tinha aquela coisa de brincar com as outras crianças e ela evoluiu muito. Como eu disse pra você, em casa ela não tem aquela coisa de brincar de brinquedos, sejam eles pedagógicos ou não, mas, na escola, a professora consegue que ela pinte, que ela brinque, que ela monte, entendeu? Eu acho que, por influência das outras crianças, que ela vê as outras crianças fazendo, então ela quer ser igual às outras crianças e ela vai fazer. Como em casa ela não tem crianças pra ver, ela só escuta a gente falar, vem pintar ou vem brincar, vem montar, essa pecinha é aqui. Ela não vê outras pessoas da idade dela fazendo aquilo, acho que ela fica meio retraída (MÃE de Débora).

Podemos perceber que a mãe de Débora acreditava que sua filha vinha se desenvolvendo na escola a partir do contato com as outras crianças. Ao interagir com o meio e com os pares, aprendia pela própria interação e imitação. Tomando como referência os postulados de Vigotski (2008), imitar não é uma mera cópia do modelo, mas uma reconstrução individual do que é observado nos outros, pois, no desenvolvimento da criança,

[...] a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que

a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã (VIGOTSKI, 2008, p. 129).

Em atividades coletivas ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Dessa maneira, o sujeito produtor de cultura não é passivo, mas, ao contrário, um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética

Débora chegava por volta das 13 horas e vinha com a avó ou com o seu padrasto, pois a sua mãe trabalhava o dia inteiro e estudava à noite. Era bem recebida pela professora e pelos colegas. Tinha maior afinidade com as colegas Daniele, Maria e Patrícia que também gostavam muito dela. As três meninas, muitas vezes, cuidavam dela. Débora gostava de brincar também com Vitória.

Ao chegar à escola, Débora se encaminhava para espaços da sala onde permanecia interagindo com objetos que lhe chamavam a atenção, como cartazes com letras de músicas, livros, lápis e peças do alfabeto móvel. Gostava de música e cantarolava músicas da igreja e as músicas que aprendia na escola. Todas as atividades que envolviam música eram realizadas por Débora com bastante envolvimento. Segundo a sua mãe, em casa assiste na televisão programas infantis e DVD de músicas evangélicas. Poucas vezes realizava as atividades de registro escrito que eram propostas para a turma e não lhe eram apresentadas atividades diferenciadas, não sendo feitas adaptações com o objetivo de promover o seu interesse pela tarefa.

No início da pesquisa, Débora não entrava no refeitório para fazer as duas refeições que são servidas no CMEI. Ela se alimentava no pátio coberto, anexo ao refeitório. De acordo com a funcionária de apoio que estava acompanhando a criança até a chegada da estagiária, ela não gostava de entrar no espaço por causa do barulho. Ressaltamos com a funcionária a importância de Débora se alimentar junto com os colegas e, um dia em que a funcionária não estava, conseguimos entrar com a menina no refeitório. Ela se sentou na mesa com os amigos e se alimentou com a nossa ajuda.

Era muito difícil Débora aceitar o lanche que era oferecido no início da tarde, por volta das 13 horas e 50 minutos. Parecia não ter fome nesse horário e, enquanto

seus colegas lanchavam, permanecia fora do refeitório interagindo com as fotos existentes em um mural colado na parede ao lado do espaço onde são servidas as refeições. A menina gostava muito desse canto da escola onde se dedicava a olhar e tocar as fotografias com bastante atenção e interesse. Andava de um lado a outro do mural parecendo procurar as pessoas do seu contato maior.

As pessoas que lidavam com Débora, tanto na escola quanto em sua casa, acreditavam que a menina apresentava dificuldades de comunicação e interação com as crianças e os adultos:

Porque às vezes a gente nota que, eu sei que não é nem pelas professoras, mas pela dificuldade que ela tem de se expressar, de falar o que ela quer, que acaba dificultando que as pessoas entendam o que ela quer. Se ela tem vontade de pegar um brinquedo que tá no alto, ela não sabe dizer qual é o brinquedo, então você vai pegar qualquer brinquedo, que não aquele que ela quer e ela se estressa. Muitas vezes a gente deixa a desejar as coisas que ela quer, porque nós mesmos não entendemos. Então eu acho que ela não tem os desejos dela atendidos na escola, pela dificuldade dela, entendeu? Não que os professores tenham má vontade, eu ainda não percebi isso, talvez possam até ter, mas eu não percebi. O que eu percebi é que ela tem uma dificuldade de se comunicar e de ser entendida e isso acaba deixando ela um pouco frustrada, digamos assim (MÃE de Débora).

A estagiária também relata essa impressão, porém reconhece que, à medida que foi conhecendo a criança, passou a compreender seus gestos e a sua maneira de se comunicar:

[...] pra falar a verdade, eu me sinto impotente de não saber o que ela quer, de não saber o que ela pensa. Eu pergunto, mas assim, eu fico nervosa de não saber o que ela tá querendo, o que ela tá sentindo. Às vezes ela chora e eu não sei o que é, se tá doendo alguma coisa. Mas, assim, eu consigo entender ela

mais agora, pelo tempo que tem, né? Às vezes só de olhar pra ela, se acontecer alguma coisa, eu mais ou menos sei. Por exemplo, igual quando a Daniele tá agarrando ela, aí ela [imita o choro da criança]. Aí eu falo: 'Daniele, ela não tá querendo que você agarra ela, deixa ela'. Ou quando ela tá brincando com a colega, a maneira dela se comunicar, por exemplo, a Daniele faz cosquinha nela e aí ela vai lá e pega a mão da Daniele pra fazer de novo. Assim, ela tem a forma dela de se comunicar, mas demora um tempo pra gente poder pegar jeito. Então eu acho que a pessoa só tem como entender ela, quando tá diretamente ali, ligado com ela (ESTAGIÁRIA).

Na fala da estagiária Juliana, encontramos pistas que parecem demonstrar a importância de conhecer a criança, compreender seus modos de expressão, o que parece apontar que a rotatividade dos profissionais pode ter sido prejudicial para o desenvolvimento e aprendizagem de Débora, pois, quando o profissional começava a conhecê-la, saía e vinha outro que precisava iniciar o processo de aproximação com a menina novamente.

Além disso, Débora frequentava uma sala em que as crianças eram consideradas pela escola como agitadas e indisciplinadas e, embora demonstrassem receio de falar nos momentos de diálogo coletivo, como roda de conversa e contação de histórias, conversavam entre elas e pareciam ter dificuldade para ouvir, principalmente as explicações da professora, o que dificultava a comunicação, o diálogo entre as pessoas envolvidas no processo de sala de aula. Por outro lado, permaneciam, por longos períodos da tarde, realizando atividades de registro escrito voltadas para aprendizagem das letras e dos números. Contudo, apesar de realizarem as atividades, algumas crianças ainda não conheciam as letras e os números e não sabiam escrever o próprio nome.

A professora Gabriela fala do desafio que era trabalhar com a turma que, segundo ela, apresentava questões complexas que dificultavam o trabalho em sala de aula:

É uma turma que tem comprometimentos, crianças adotivas. Os casos que acho mais difíceis de lidar são as crianças do Brincarte¹⁰ (Leila, Blu, Yan e Patrícia) que ficam o dia inteiro na escola. À tarde estão cansados, desmotivados. Acontecem mais momentos de conflitos do que momentos de brincadeira. Acredito que faltou trabalhar com a turma uma rotina diária desde o começo. Fico angustiada... É difícil! Às vezes até em uma fila em que não há respeito pelo colega. É uma questão desafiadora. A quantidade de alunos compromete o trabalho em sala de aula. Procuro elogiar, ressaltar os pontos positivos. A criança com deficiência, tento puxar ela. Ela trocou o medicamento e está agitada. Em casa é sozinha, mas na sala são 23 alunos. Eu não tenho preparo. Acho que é mais uma questão de socialização. É muito rapidinha a concentração dela. Mas têm pontos positivos, ela teve avanços. Agora ela entra no refeitório, mesmo que não come de tudo. Antes não entrava. Agora senta na mesa e come com os colegas (GABRIELA).

Essa era a turma de Débora, menina que tem diagnóstico médico de autismo e que, aos quatro anos de idade, no ano de 2011, já dominava a leitura no Grupo 5.

Atualmente, Débora faz uso de medicação controlada (Carbomazepina), frequenta a Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo (Amaes e a Apae), onde tem acompanhamento por terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e fisioterapeuta. A partir do mês de agosto, passou a frequentar também o horário do contraturno na escola, para o atendimento educacional especializado que ocorria semanalmente. Segundo sua mãe, a frequência da menina no atendimento educacional especializado, na sala de recursos multifuncionais (SRM), não era muito regular, por motivo de doença da

¹⁰ Programa desenvolvido pelas Secretarias de Educação, Assistência Social e Saúde da PMV e parcerias com outras esferas de governo para o atendimento de crianças em situação de risco social e/ou pessoal. O atendimento acontece da seguinte forma: as crianças de seis meses a três anos participam do horário integral na própria instituição de educação infantil e as crianças de quatro a seis anos do integral que funciona em núcleos Brincarte.

menina e de sua avó, que é a pessoa que a levava para a escola. Esse também é um dos motivos das faltas no horário regular.

5.2 AS POSSIBILIDADES DE DÉBORA EM RELAÇÃO À LINGUAGEM

A linguagem ocupou um lugar central na pesquisa e se refere às palavras, expressões, “repetições”, utilizadas pela criança para se comunicar e se referir a como ela se sente e pensa sobre o espaço escolar (sala de aula, pátio, pátio de areia, refeitório, laboratório de informática). Reporta-se, também, às manifestações da criança que possibilitam ouvir/escutar o que ela quer dizer não apenas pela via oral, mas pelas expressões faciais e corporais, seu choro, seu riso, seus gestos, seus olhares.

Desse modo, empreendemos um esforço no sentido de realmente dispor de um olhar e uma escuta atentos e sensíveis, de maneira a captar não apenas aquilo que é dito, mas também aquilo que não é dito. Sabíamos que seria uma tarefa desafiadora, já que o que procurávamos eram indícios, pistas de algo complexo de ser detectado, que envolve a subjetividade do sujeito.

Nessa vertente, procuramos fugir de concepções que rotulam e enquadram os sujeitos em determinadas características, entendendo que esses sujeitos são capazes de produzir o seu próprio texto, de serem autores de sua palavra:

“Débora está em pé de frente para o quadro lendo a música escrita por Gabriela. Juliana se aproxima da criança, começa a escrever palavras no quadro e vai incentivando-a a falar as letras que compõem a palavra e, desse modo, ela vai falando e a estagiária vai escrevendo. Débora não gosta de realizar as atividades em folhas, resistindo para fazer, às vezes, até com gritos. Nos momentos de realização das atividades de escrita e desenho no papel, ela se afasta das outras crianças e algumas vezes se deita no chão e passa a olhar para o teto com uma expressão distante. E em uma conversa com a avó, esta falou para a pesquisadora que a menina ainda não escreve. Contudo, neste momento, é possível perceber que

ela já avançou em relação à escrita. A menina não utiliza a própria mão para escrever, mas ela sabe quais letras usar e dita para que Juliana escreva no quadro enquanto vai soletrando. A pesquisadora sugere que a estagiária escreva as palavras existentes nas músicas que Débora gosta e canta sempre. E assim, quando Juliana fala 'borboletinha' ela vai logo repetindo pausadamente, 'BORBOLETINHA' e depois que Juliana termina de escrever a palavra, a menina começa a cantar a música (Trecho do diário de campo, out., 2011).

Nesse episódio, é possível observar que Débora parecia ter domínio do código alfabético da escrita, pois a menina escrevia pelas mãos de Juliana. Pensamos que o fato de Débora resistir em utilizar os materiais, como lápis e folhas para realizar os registros, pode dificultar a compreensão do seu processo com relação à escrita, porém ela nos dava pistas, em diversos momentos, de que compreendia como funciona a escrita ao ditar letras e sílabas para serem escritas no quadro.

Nesse dia, comentamos com a estagiária sobre a importância desse momento de interação entre ela e Débora e complementamos falando sobre o filme "Fale com ela",¹¹ do cineasta Pedro Almodóvar. Esse filme nos mostra o valor de se apostar nos sujeitos acreditando na capacidade humana. Assim registramos no diário de campo (out., 2011):

Após a entrada das crianças Gabriela chama-as para se sentarem na "rodinha", porém a organização da sala não permite a formação de uma roda e assim elas se sentam no canto da sala, próximo à porta. Juliana chama Débora, que se senta em seu colo, e a professora pega uma cadeira e se senta de frente para as crianças que começam a cantar "Baby, baby". Gabriela pede que as crianças parem de cantar e começa a contar:

Gabriela – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 crianças, muito bem, temos 11 crianças. Vamos trabalhar bastante hoje, né?

Criança – Tia, tia e os outros?

¹¹ Filme produzido na Espanha, no ano de 2002, e dirigido pelo diretor Pedro Almodóvar.

Gabriela – Ah, os outros foram lá pro Álvares Cabral¹² ensaiar uma coreografia com a professora Sâmela.

Débora começa a cantar:

Débora – Samba lelê ta doente...

As crianças a acompanham cantando junto e, quando terminam, a professora fala:

Gabriela – Débora lembrou da música. Muito bem...

Cantam outras músicas (Madalena, Boa tarde) e Débora participa cantando e fazendo gestos, porém após algum tempo a menina começa a perder o interesse, sai de perto dos colegas e se aproxima do quadro passando a interagir com os cartazes de letras do alfabeto colados na parte de baixo do quadro.

Em alguns momentos, é possível perceber o distanciamento de Débora de situações vivenciadas na sala de aula, o que parece revelar a busca por situações que apresentassem um significado para ela. Esse distanciamento pode apontar o seu desejo, a sua necessidade, a sua vontade, o que nos faz refletir acerca das concepções sobre os indivíduos com autismo.

Para entendermos esse movimento de encontros e desencontros de Débora, recorreremos a Bakhtin (2005), que se reporta a Dostoiévski para falar de polifonia e de dialogismo. Para ele, cada pensamento e cada enunciado são parte do encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da vida e na história. Sendo assim, esse autor nos instiga a pensar na extrema importância da linguagem que deve estar presente nos espaços da escola.

Ao se manifestar sobre como vivenciava a linguagem e estabelecia o diálogo em sua sala de aula, a professora demonstra o seu esforço na construção de uma prática baseada no diálogo. Porém, ao mesmo tempo em que acreditava que a turma era difícil de trabalhar, parecia sentir-se angustiada por não conseguir vivenciar o diálogo com seus alunos: *“Procuro estabelecer o diálogo nos momentos de roda. Mas é uma turma muito agitada e falam alto, gritando e às vezes é difícil ter esse diálogo com eles. Ocorre muito pouco. Conto histórias. Mas no geral é difícil. Meu tom de voz é baixo”* (PROFESSORA).

¹² Clube de Natação e Regatas, no qual parte dos alunos foi para ensaiar uma apresentação cultural organizada pelas professoras de Educação Física e Artes.

A professora fala de suas tentativas de construção de um espaço dialógico e, desse modo, aponta-nos a importância do papel da “roda de conversa”¹³ no cotidiano educativo. Essa é uma possibilidade de promoção do movimento discursivo das crianças, uma oportunidade para planejar e avaliar o processo, para refletir sobre as normas e regras de convivência, para falar e ouvir, para dialogar. “Esta, é principalmente uma hora em que os elementos do grupo, falam, dão suas opiniões, discordam ou concordam sobre qualquer assunto” (FREIRE, 1983, p. 20). Contudo, esse momento parecia não se efetivar na sala de aula como uma ação coletiva que tem uma função pedagógica.

A estagiária também reconhece a importância de uma prática baseada no diálogo, na escuta das crianças como possibilidade nas relações em sala de aula, porém acreditava que muitas vezes os adultos não dão importância ao que as crianças dizem.

É aquilo, não existe mais o ensino tradicional, não é só o professor que fala; tem que escutar o aluno também, porque a gente aprende com ele. E eu acho muito importante porque são trocas de informações muito válidas, tanto pra gente quanto para eles, eu acho que tem que ter. Às vezes o menino vai falar com a gente e a gente não ouve. ‘Ah, menino, eu heim!’. E você não pode fazer isso. Até em casa mesmo, com as nossas crianças, a gente às vezes tá estressado, com problema e o menino fala com a gente e a gente não dá importância, né? (ESTAGIÁRIA).

Bakhtin (2010) nos ajuda a pensar o cotidiano escolar de outra maneira, ao dizer que a categoria básica de concepção de linguagem é a interação verbal, que se dá fundamentalmente pelo diálogo. O autor destaca a importância da análise do enunciado, ou seja, da unidade da comunicação verbal, pois

¹³ No cotidiano da educação infantil, a roda de conversa configura-se como um dos momentos da rotina diária, quando, sentadas em círculo, juntamente com o educador, as crianças conversam, contam experiências, ouvem histórias, planejam atividades. Podemos encontrar diferentes expressões para caracterizar essa atividade, como: rodinha, hora da roda, hora da novidade, hora da conversa (HORN, 2004).

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente (BAKHTIN, 2010, p. 274-275).

Portanto, toda enunciação é um diálogo e faz parte de um processo ininterrupto. Para Bakhtin (2010), nosso discurso ou todos os nossos enunciados é pleno de palavras dos outros e qualquer enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e outros que o sucederão. Assim, cada enunciado é um elo de uma cadeia de comunicação e só pode ser compreendido dentro de um contexto determinado.

Desse modo, tanto as rodas de conversa como todas as ações que favorecem a comunicação discursiva precisam ser legitimadas no planejamento e nas ações em sala de aula. Pensamos que a formação continuada dos profissionais da educação seria uma das tentativas, atualmente, de pensar e elaborar conhecimentos sobre a necessidade de tornar a linguagem presente na escola e na sala de aula revestindo de novos significados as vivências presentes nesse espaço.

Jobim e Souza e Kramer (2003) nos falam que é urgente agir na escola com linguagem e na linguagem rompendo com uma concepção de linguagem como “meio de”, como instrumento vazio, passando a entendê-la e exercê-la como expressão viva, de experiências vivas, do presente e do passado.

A linguagem é produção dos seres humanos que, por ser construída nas interações sociais, nos diálogos que ocorrem na vida, na história humana, permite pensar as ações e a constituição dos sujeitos. A seguir um registro de nosso diário:

Ao chegar à sala de aula a pesquisadora encontra Juliana sentada no chão com as crianças contando a história da “Branca de neve”. As crianças estão atentas e concentradas ao que estão ouvindo, e ninguém sai da roda para pegar figurinhas ou qualquer outra coisa. Parecem estar encantadas com o que estão ouvindo, viajando junto com a contadora de história que gesticula e muda a voz dependendo do

personagem. Débora ouve a história atentamente até o final, sentada de frente para a estagiária e, em nenhum momento, ela afasta da rodinha, permanecendo sentada junto com os colegas. Demonstra estar completamente envolvida na narrativa, com todos os seus sentidos. Como diria Walter Benjamin com os olhos, a alma e as mãos. Quando Juliana termina de contar a história, Gabriela avisa que está na hora do lanche e que devem fazer a fila para irem para o refeitório (Trecho do diário de campo, out., 2011).

Podemos inferir, a partir desse episódio, que Débora não se afastava de todas as ações que envolvem o coletivo. Ouvir histórias era uma atividade pela qual ela se interessava, então ela se envolvia, participando ativamente. A menina gostava de ouvir histórias e, quanto mais a história fosse contada de maneira criativa e com entonação, mais ela se encantava e entrava no jogo junto com a narradora.

Segundo a italiana Maria Cristina Rizzoli (2005), o fato mais importante que acontece, quando se conta uma história, é o relacionamento que se cria. Contar histórias é uma arte muito antiga que responde à necessidade humana mais profunda de manter esse relacionamento de empatia entre os indivíduos, possibilitando experimentar o que o outro experimenta e assim dar forma à própria experiência.

Mesmo num passado remoto, quando as palavras ainda não existiam, as histórias eram contadas por meio dos olhares, da mímica, dos gestos, dos sons. Esse impulso que temos de dar forma de história ao que experimentamos em nossas vidas já representava antigamente e representa, ainda hoje, a necessidade de ordenar, dar significado às coisas que acontecem e também de conservar na memória essas vivências, criando um sentido de pertencimento ao grupo (RIZZOLI, 2005).

De acordo com a autora, as pessoas envolvidas no ato de contar história se sentem unidas e, nesse momento, o que importa é a presença e a vontade de uma comunicação autêntica capaz de suscitar um sentimento comum de pertencimento ao grupo que envolve o estar junto com uma outra pessoa e exercitar a capacidade de ouvir.

Portanto, ouvir histórias tem uma importância muito grande para as crianças, e Débora demonstrava encantamento nesses momentos que se constituíam em possibilidades para conseguir a sua presença, a sua participação, a sua cumplicidade. E nós nos perguntamos: não seria essa a função da escola para todos os alunos, encantar para o conhecimento, para a história, para a leitura, para o desenho, para a escrita, de maneira que o acesso ao conhecimento ocorra em conexão com a vida? Vejamos um trecho de nossa observação:

As crianças estão sentadas em círculo ouvindo a pesquisadora narrar a história 'O BONEQUINHO DOCE'. Estão presentes na sala 19 crianças, a professora Gabriela, a estagiária Juliana e a pesquisadora. Débora está sentada no colo de Juliana e ouve a história atentamente. Observa a pesquisadora demonstrando curiosidade e às vezes sorri parecendo estar gostando de ouvir a narrativa. A pesquisadora narra e mostra as imagens do livro. Ao final da história, as crianças continuam olhando para a pesquisadora como se estivessem esperando mais. A pesquisadora começa a conversar sobre a história, perguntando quem gostou e de que parte que mais gostou. As crianças se manifestam:

Junior – Eu gostei quando o bonequinho caiu na lagoa.

Mateus – Quando ele fugiu.

Julia – Quando eles gritaram pro bonequinho doce parar.

Débora – Não [a menina fala sorrindo].

Vinícius – Quando ele fugiu.

Bruno – Todas as partes...

Jostin – Quando ele correu.

Victor – A parte que ele correu.

Patrícia – Quando ele fugiu.

Daniele – Quando ela fez o bonequinho doce.

Algumas crianças demonstram timidez e não falam, e com outras é necessária muita insistência para que falem alto, de forma que todos ouçam o que está sendo dito. Além do mais, conversam paralelamente ou brincam nesse momento, o que dificulta o diálogo com o coletivo. Débora participa desse momento de conversa após a história, porém não permanece por muito tempo sentada na roda. Ela movimentava no espaço central da roda ora ouvindo, ora murmurando algo que a pesquisadora não consegue entender. Às vezes se aproxima de uma amiga, em especial Daniele, ou

de um adulto presente na sala. Mas ela está junto com os colegas e envolvida na atividade (Trecho do diário de campo, nov., 2011).

O episódio anterior nos aponta indícios da necessidade de se promover momentos de escuta das crianças como ação contínua e insistente para que elas adquiram o hábito de falar e de se expressar e possam perceber esse momento como uma oportunidade de diálogo que procura valorizá-las, colocá-las como protagonistas das ações. Nessa escola, talvez a troca de profissionais ao longo do ano tenha favorecido essa realidade. O fato de ter ocorrido mudanças tanto de professoras quanto de estagiárias parece ter dificultado a construção de uma continuidade das ações por meio do diálogo.

De fato, a turma parecia ter dificuldade de compreensão das regras e era difícil travar um diálogo com as crianças, no coletivo, entendendo a fala, o diálogo como espaço de troca, de intercâmbio de experiências, o que dificultava a possibilidade de o conhecimento passar pelo social.

De acordo com Vigotski (2007, p. 58), os significados socialmente construídos e todas as funções psicológicas aparecem primeiro no nível social (interpsicológico) e, depois, no interior da criança (intrapsicológico). Portanto, “[...] todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. Isso significa dizer que é nas relações sociais vivenciadas pelas crianças que se dá o desenvolvimento e a aprendizagem. A escola se constitui em um espaço por excelência em que esse processo se efetiva.

Segundo a professora Sâmela, a prática em sala de aula, baseada na escuta das crianças possibilita o conhecimento mútuo dos sujeitos envolvidos no processo.

É um momento que você não dá uma aula, você conversa, mas você tá dando aula, porque você pergunta onde ele mora, se ele vem de transporte, você conhece a criança. E tem crianças que entregam coisas pra gente que a gente nem imagina: que aconteceu isso, que ele ficou de castigo, que ele não vai ganhar isso porque ele não fez isso direito em casa. Então eu

acho interessantíssimo e às vezes, assim, vida de professor é meio que voado, você tá fazendo uma coisa, tá fazendo outra e não se atenta pra essas coisas que a criança fala, mas é legal você se ligar e se tocar no que ele tá falando, porque, querendo ou não, é uma troca da criança com a gente e da gente com a criança. Então eu acho muito legal você escutar, e eu particularmente falo que educação infantil é um lugar onde todo mundo teria que passar, porque é aqui que começa, você vê o desenvolvimento, você pega as fotos, as atividades que deu no início e você vê um desenvolvimento gigantesco que aconteceu ao longo do ano (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Para a professora Sâmela, a oportunidade que tem de ouvir/escutar as crianças possibilita repensar o seu planejamento. Desse modo, a professora nos lembra que, na ação de planejar o trabalho educativo, é necessário conhecer as crianças, escutar esses sujeitos.

Freire (1996, p. 14) aponta: “Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado [...]. Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela”. Visto dessa forma, o planejamento é consequência de uma ação partilhada, de encontro entre os sujeitos, de conhecimento do outro, de interação com o outro.

Continuamos com a fala da professora Sâmela que reforça essa ideia da escuta da criança como possibilidade para pensar o planejamento das ações na educação infantil.

Igualzinho no caso da capoeira. Trabalhamos com a capoeira em junho, mas eu sempre volto porque na conversa entre a gente, eles perguntam se eu não vou dar mais aula de capoeira. Então eu acho legal você ouvir. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Assim, a fala da professora Sâmela parece evidenciar a importância de ouvir e perceber as crianças nos diversos momentos enunciativos que são vivenciados no cotidiano escolar. Percebemos também que, embora o diálogo fosse algo incerto, muitas vezes, Débora explorava os objetos e estabelecia relações com os outros:

Ao chegar à sala no retorno do lanche, Débora encontra no chão duas cartelas de bingo de letras que foram utilizadas na atividade anterior. As cartelas despertam o seu interesse de forma intensa, pois se senta no chão e se volta completamente para o material [...]. Após uns 20 minutos de exploração das cartelas de bingo de letras, a pesquisadora pega dois livros de história (A pequena sereia e A tartaruga) e oferece para Débora que deixa as cartelas do seu lado e escolhe o livro 'A tartaruga'. Sua atenção se volta para o livro e as cartelas deixam de ser o seu interesse principal. Agora ela se prende exclusivamente no livro, passa as páginas e depois passa novamente de traz para frente, lê palavras ora falando baixinho, ora falando de forma que não dá para ouvir o que está sendo dito. A pesquisadora tenta interagir com Débora perguntando o que tem na história, mas ela continua envolvida com as imagens e o texto do livro. Não desvia a sua atenção para a pesquisadora que mostra o outro livro falando: 'Olha este livro, Débora, tem uma sereia!'. Neste momento, é possível ouvi-la falar "tartaruga" e a pesquisadora repete: 'Tartaruga? Tem tartaruga aí?'. E a menina fala de uma maneira interativa, virando-se para a pesquisadora: 'A tartaruga'.

Pesquisadora – Cadê a tartaruga, Débora? Deixa eu ver a tartaruga.

A menina aponta com o dedo e começa a ler dando entonação, começando a contar a história.

Débora – Um dia...

Pesquisadora – Um dia... Dona...

Débora – Dona tartaruga...

Pesquisadora – Dona tartaruga...

As duas permanecem interagindo com o livro até que, parecendo estar irritada, Débora não aceita mais interagir com a pesquisadora resmungando algo que parece ser 'para'. A pesquisadora insiste, ela empurra com as mãos e se volta para o livro (Trecho do diário de campo, dez, 2011).

Desse modo, esse trecho do diário de campo nos dá indícios de que Débora era capaz de explorar os espaços e objetos que encontrava ao seu redor e de estabelecer relações com eles, sendo necessário que o adulto aproveitasse esses momentos para interagir com ela.

Os textos existentes na sala e nos diversos espaços da escola despertavam a atenção e o interesse de Débora e, desse modo, é possível dizer que a menina se percebia como leitora desses textos, na medida em que interagiu com eles, tanto sozinha quanto por meio da interação com um adulto ou com outra criança. Os textos escritos e as imagens se constituíram em ferramentas que possibilitavam o diálogo e a comunicação com Débora. A menina dedicava grande parte do tempo que passava na escola à interação com esses materiais. Vejamos:

No horário de recreio da professora, Débora não quis ir para o pátio, permanecendo na sala anexa, que funciona o outro Grupo 5 e serve de passagem para o pátio. Ela se direciona para alguns cartazes colados na parede que têm imagens e texto falando sobre cooperação e passa a interagir com eles passando a mão e lendo o que está escrito. A pesquisadora começa a falar com a menina perguntando por que não quer ir para o pátio. Ela não responde, apenas desvia o olhar rapidamente dos cartazes e olha para a pesquisadora. Como não obtém resposta, a pesquisadora decide interagir com Débora por meio do que ela está realizando e passa a observar os cartazes enquanto ela lê baixinho. Alguns cartazes estão no alto e ela aponta pedindo para levantá-la e, ao ser levantada, começa a bater as mãos nos cartazes. A pesquisadora coloca a menina no chão e ela ergue os braços para levantá-la novamente. A pesquisadora pega uma cadeira e fala:

Pesquisadora – Sobe na cadeira, Débora.

Débora sobe na cadeira, pega a mão da pesquisadora e leva até o cartaz pedindo para ler o que está escrito. A pesquisadora lê enquanto ela ouve atentamente e, quando para de ler, a menina pede que continue. Depois de algum tempo explorando os cartazes, Débora desce da cadeira e fala:

Débora – Água.

Pesquisadora – Você quer água?

Débora – Água.

Pesquisadora – Então pega em minha mão pra gente ir tomar água.

A menina sai de perto da pesquisadora, anda pela sala e volta pegando em sua mão. As duas caminham em direção ao pátio próximo ao refeitório onde tem um bebedouro. A pesquisadora para e Débora aponta para o bebedouro puxando a pesquisadora para mais perto. A menina bebe bastante água parecendo estar com sede (Trecho do diário de campo, dez. 11).

Nesse episódio, Débora demonstra a sua capacidade de comunicação na medida em que manifesta uma necessidade, neste caso o fato de estar com sede. Ao comentar com a estagiária sobre esse episódio, ela fala que Débora nunca pediu água para ela dessa forma, ou seja, verbalizando. Segundo Juliana, sempre oferecia água para ela no começo da tarde.

De acordo com Bakhtin (2010), não podemos negligenciar a natureza social e dialógica do enunciado. O desenvolvimento humano passa sempre pelo outro. É o outro que nos ajuda a nos dizer, a ser, a nos constituir. Portanto, é preciso potencializar as manifestações que possibilitam capacitar o outro a si constituir e a se emancipar como sujeito. Essas ações pedagógicas devem fazer parte da sala de aula em que ela está inserida.

Segundo Bakhtin (2010, p. 272), toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, pois

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte).

Desse modo, o outro representa sempre um papel ativo, como participante real, no processo da comunicação discursiva, o que pode ser percebido no episódio que vem a seguir:

Ao chegar à escola, a pesquisadora encontra Juliana recebendo os alunos, pois não tem professora para assumir a turma. Encontram-se na sala 22 crianças. No horário

de lanche, ao ver os brinquedos (um pula-pula, duas camas elásticas e uma piscina de bolas) que foram alugados pela escola, montados no pátio, as crianças ficam eufóricas e agitadas, e Juliana explica que o horário programado para o GRUPO 5 é 15 horas. As crianças entram no refeitório, lancham e retornam para a sala. Débora não aceita entrar no refeitório para lancham e se encaminha para uma cama elástica montada na área externa ao refeitório, pedindo para entrar no brinquedo. Pega na mão da pesquisadora e aponta para cima demonstrando que quer subir. A pesquisadora explica que é o horário do GRUPO 3 e que depois ela poderá brincar, porém a menina insiste chorando e pedindo para tirar o sapato. Como a pesquisadora não faz o que ela quer, começa a correr em volta do brinquedo, entra embaixo muito contrariada. A menina se afasta para o canto do pátio e fica olhando e passando a mão na parede. A pesquisadora fala com Débora:

Pesquisadora – Débora, vamos para a sua sala, depois a gente volta com os seus amigos, agora é a vez das crianças pequenas. Vem me dá a mão.

A menina olha para a pesquisadora inconformada e sai correndo novamente, agora para o mural de fotos ao lado do refeitório. Este espaço é muito procurado por ela. Na maioria das vezes que passa por este espaço, ela para, sendo difícil tirá-la deste canto. As fotos lhe chamam muito a atenção e neste momento parecem acalmá-la, pois já não pede mais para ir aos brinquedos. Interage com as imagens, olhando, tocando, encostando o rosto, parecendo querer enxergar com maior nitidez. A pesquisadora se aproxima e pergunta:

Pesquisadora – Você tá vendo a foto Débora?

A menina não responde e se senta no chão para olhar as fotos que estão mais embaixo. Algumas vezes olha para os brinquedos, parecendo ter entendido que não é a vez de sua turma brincar. Seus colegas já chegaram ao pátio e estão aguardando. A pesquisadora chama Débora para ver sua foto no outro lado do mural, mas ela permanece onde está. A pesquisadora encontra uma foto de suas colegas e pergunta apontando para a imagem:

Pesquisadora – Débora quem é essa?

Débora olha para a foto e, para surpresa da pesquisadora, responde:

Débora – Bárbara.

Pesquisadora – E essa?

Débora vai falando o nome das amigas que vai descobrindo na foto.

Débora – Maria, Daniele, Vitória, Suelen...

Quando termina de falar os nomes, volta a falar novamente no exato momento em que Bárbara está se aproximando da pesquisadora e de Débora, ouvindo-a falar seu nome. A menina pergunta demonstrando surpresa:

Bárbara – Como é que ela sabe o meu nome?

Pesquisadora – Ela sabe. Ela viu você na foto e falou o seu nome! Vamos perguntar para ela?

Bárbara – Quem é essa?

Débora – Bárbara.

Bárbara sorri demonstrando surpresa e alegria pela descoberta de que a colega sabe o seu nome. A pesquisadora pede para ela falar os outros nomes apontando as meninas na foto:

Débora – Isadora, Vitória, Maria, Daniele. Não quer, não quer...

Pesquisadora – Você não quer mais?

Bárbara encontra uma foto de Débora no mural e chama a menina para ver perguntando:

Bárbara – Quem é essa?

Débora permanece olhando e tocando a foto das amigas e a pesquisadora insiste para ela ir ver a sua foto:

Pesquisadora – Vamos ver a Débora? Cadê a Débora?

A menina se aproxima da foto, olha atentamente e fala:

Débora – Dé-bora.

Bárbara percebe que seus amigos estão indo para os brinquedos e sai correndo em direção à cama elástica. Débora vai correndo atrás e entra na cama elástica com Bárbara, Suelen, Júlia e Gustavo. Sorri parecendo demonstrar alegria por estar brincando com os colegas. A menina cai e recebe ajuda de Suelen que segura em suas mãos para se levantar (Trecho do diário de campo, dez., 2011).

Esse episódio nos dá pistas que possibilitam inferir que Débora reconhece, identifica e nomeia seus colegas, o que surpreende a sua amiga Bárbara que até então não a tinha ouvido falar o seu nome. A menina era vista pelos seus colegas como aquela que não fala, que não sabe o nome dos amigos de sala, que não faz as atividades, que não entra no refeitório, ou seja, pela negação de suas possibilidades.

Contudo, é preciso acreditar e investir no potencial dos sujeitos, pois, segundo Bakhtin (2005, p. 184):

[...] o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes [...].

Desse modo, o autor nos oferta a possibilidade de compreensão dos sujeitos a partir das relações dialógicas. No entanto, parece que a rotatividade de profissionais na turma não permitiu a construção de um trabalho baseado no respeito à diversidade humana por meio do diálogo. As capacidades de Débora não eram percebidas pelas outras crianças. Sendo assim, entendemos que esse contexto interfere na forma como Débora se vê e se sente na escola, levando-a a constituir sentidos em torno dela mesma a partir da negação de suas possibilidades.

No episódio a seguir, podemos observar que é possível um trabalho voltado para as possibilidades dos sujeitos:

Percebendo que as crianças já haviam perdido o interesse pela atividade que estava sendo realizada, que consistia em uma roda de capoeira, em que as crianças em dupla iam ao meio da roda para dançar, a professora Sâmela decide mudar a dinâmica da aula e chama a turma para o outro lado do pátio. Solicita que eles atravessem o pátio como se fossem caranguejos. Débora começa a se arrastar para traz imitando os colegas. Quando todos chegam ao final do percurso, ela ainda está no meio do percurso. Todos começam a gritar o seu nome, incentivando-a a chegar ao final. Ela faz o sinal de silêncio colocando o dedo na boca como se os gritos a estivessem incomodando por algum motivo. Nesse gesto é como se ela dissesse para seus colegas que o tempo dela não é o mesmo que o deles, ou será que não gosta do barulho mesmo e está pedindo silêncio? Débora chega ao final do percurso e seus amigos comemoram a sua chegada gritando e aplaudindo (Trecho do diário de campo set, 2011).

Apesar de uma suposta dificuldade de comunicação, podemos perceber que Débora consegue se comunicar, demonstrar o seu pensamento, realizar a leitura do mundo de forma ativa e construir conhecimentos, pois, no processo de enunciação, a linguagem envolve duas realidades que se imbricam, entendendo que toda forma de comunicação, via linguagem, procede de alguém e se dirige para alguém, sendo, portanto, o produto da interação entre os indivíduos. Assim,

[...] através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 1992, p. 113).

Desse modo, a enunciação de Débora, no episódio anterior, revela o contexto social da situação vivenciada por ela com o grupo de amigos, o que nos leva a compreender que o enunciado é determinado pelas relações sociais vividas pelos sujeitos, pois a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta. Na verdade, é a enunciação que possibilita compreender os sentidos que os sujeitos imprimem aos processos vivenciados na realidade histórica e cultural.

O episódio a seguir também nos dá pistas das possibilidades de comunicação e interação de Débora:

Ao chegar à escola, a pesquisadora encontra a estagiária recebendo a turma porque Gabriela telefonou para avisar que iria se atrasar. Como não havia um planejamento, a estagiária e a pesquisadora decidem propor atividades diversificadas (desenho livre, brinquedos e recorte e colagem) para que as crianças decidam o que desejam realizar. Elas vão se organizando em grupos e individualmente a partir do próprio interesse. Blu pega uma revista e uma tesoura e se senta sozinho em uma mesa. Débora se aproxima de um cartaz com a música 'Pirulito que bate, bate...', trabalhado por ela em aula anterior, e começa a interagir com o cartaz passando e batendo as mãos no papel. Juliana puxa uma cadeira e senta-se ao seu lado. A menina olha fixamente para as palavras e para os desenhos, lendo a música e cantando ao mesmo tempo. Percebendo a presença de Juliana ao seu lado, ela se vira e pega no rosto da estagiária apontando para a música no cartaz. Juliana

começa a cantar e ela canta junto. Quando termina, ela aplaude. Permanece sentada na frente do cartaz por algum tempo e sua atenção é totalmente voltada para este recurso [...] (Trecho do diário de campo, dez., 2011).

Portanto, podemos observar que, com a linguagem, é possível compreender os processos vividos pelas pessoas com autismo, a partir das suas possibilidades, entendendo-as como seres interativos que estão inseridos no contexto histórico e socialmente determinado. Por meio de gestos e expressões, Débora dava pistas acerca do seu processo no espaço de educação infantil:

Hoje estão presentes na sala 22 crianças, Gabriela, Juliana e a pesquisadora. Gabriela coloca à disposição das crianças nas mesas livros de literatura e explica que quem quiser pode ler o livro para os colegas e que ela irá ajudar. Débora está em pé interagindo com os cartazes colados no quadro [...]. De repente a menina caminha até Gabriela que está ajudando Victor a ler o livro, toma o livro da mão do menino e se senta no chão para ler. Gabriela tenta levantá-la, mas ela se recusa a sair do chão e se vira de costas segurando o livro aberto com as duas mãos. Nesse momento, o seu interesse está voltado para as imagens do livro, não demonstrando a intenção de devolver o objeto para Victor. Gabriela não insiste para que o livro seja devolvido e pede para que ele pegue outro. Ele pega e recomeça a ler a história com ajuda de Gabriela. Débora continua sentada no chão lendo o livro que pegou da mão de Victor. Olha fixamente as imagens e lê o texto passando o dedo embaixo das palavras e murmurando o que está lendo. Passa e volta as páginas várias vezes. Está concentrada no livro, mas às vezes levanta o rosto e olha na direção de Gabriela e do colega, que estão em pé lendo o livro, o que fornece pistas para entender que, apesar de parecer estar alheia ao que acontece ao eu redor, Débora percebe o movimento dos colegas. Victor, que já terminou de ler e se sentou, pega um livro e joga ao lado de Débora. A menina deixa de lado o que está lendo e imediatamente pega o livro que o colega jogou e começa a ler. No momento em que Leila está lendo o livro com a professora, Débora se levanta, vai até a menina e puxa o livro de sua mão. Leila resiste e não solta o livro, mas Débora consegue retirá-lo de Leila, indo se sentar no chão e passando a ler o livro que tem na mão. Gabriela, novamente, pede para que a criança pegue outro livro [...] (Trecho do diário de campo, dez., 2011).

O episódio anterior possibilita encontrar pistas de que Débora, apesar de em, alguns momentos, parecer estar alheia ao que acontecia na sala, ela percebia o movimento dos colegas e dos adultos e tentava demonstrar e afirmar a sua presença neste espaço. As iniciativas de Débora para pegar o livro da mão dos colegas pareciam ser tentativas de interação, de comunicação com os seus amigos. De acordo com Bakhtin (2005, p. 183):

a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego [...], está impregnada de relações dialógicas.

Desse modo, cada ação com a linguagem abre espaço para uma nova ação, para um novo enunciado. Para Bakhtin (2010, p. 272), “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”.

Abrir espaço para as manifestações das crianças é fundamental no processo de apropriação do conhecimento e de constituição da subjetividade. Contudo, é necessário que o adulto pontue, dialogue, faça inferências, esteja presente no sentido de refletir com as crianças sobre as atitudes que necessitam ser repensadas.

Bakhtin (1981, p. 112) afirma que “[...] não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação”. Assim, torna-se imprescindível que as enunciações das crianças sejam garantidas no espaço de educação por meio das relações dialógicas:

Hoje estão presentes na sala 18 crianças. A professora que está substituindo Gabriela inicia a brincadeira de bingo de letras que foi proposta pela pedagoga. Distribui as cartelas e letras de madeira para as crianças que estão sentadas no chão. Juliana não está presente na sala, pois está cobrindo outra turma que está sem professora. Débora se encaminha para debaixo da mesa da professora, se deita no chão e começa a bater as mãos repetidamente no fundo da mesa. A professora substituta parece não perceber a presença de Débora na sala e, em

nenhum momento, realiza qualquer tipo de intervenção com ela. É como se ela não existisse. A pesquisadora pede para Maria pegar uma cartela de bingo e convidar Débora para brincarem juntas. Maria responde que não quer brincar, permanecendo sentada na cadeira. Percebendo que outras crianças (Isadora, Ian, Leila, Júnior) não querem participar da atividade de bingo, a pesquisadora convida-os para se sentarem próximos a Débora que saiu de baixo da mesa e está brincando de abrir e fechar a porta do armário. A pesquisadora se senta com as crianças que não querem brincar de bingo ao lado do armário que Débora está usando para brincar e convida a menina para se juntar ao grupo:

Pesquisadora – Vem, Débora, ouvir história. Leila vai contar a história de Chapeuzinho Vermelho.

A menina olha para a pesquisadora, mas não se levanta, continuando sentada de frente para o armário, abrindo e fechando a porta. A pesquisadora estende a mão para Débora que murmura alguma coisa demonstrando que não deseja sair daquela posição. Continua sentada e, quando Maria tenta interagir com ela, é empurrada. A pesquisadora conversa com a menina dizendo que não pode empurrar a amiga, pois poderia tê-la machucado. Ela olha para a pesquisadora e volta a abrir e fechar a porta do armário. A pesquisadora se senta e as crianças pegam cadeiras para se sentarem também. Leila começa a contar a história. Enquanto Leila narra, Débora permanece sentada no chão abrindo e fechando o armário. Em alguns momentos, fica um tempo maior com a porta aberta olhando para dentro do armário. Em outros momentos, olha com atenção para o grupo que está sentado próximo a ela parecendo estar atenta à narrativa da colega, ao mesmo tempo que brinca com a porta do armário (Trecho do diário de campo, dez., 2011).

Esse e outros episódios possibilitam encontrar pistas que favorecem apreender nos olhares, nos gestos, nas expressões de Débora que os sujeitos são interativos e envolvidos nos processos históricos e sociais em que estão inseridos e, desse modo, ela vai se apropriando dos conhecimentos e se constituindo como pessoa. Com isso refletimos sobre a importância do diálogo, da linguagem, pois entendemos que é por meio da linguagem que apreendemos valores históricos e socialmente constituídos, refletidos e refratados nos dizeres e no jogo de forças das relações sociais (MONTEIRO, 1996):

No horário de lanche, a professora substituta chama as crianças e organiza uma fila para ir para o refeitório. No caminho para esse espaço, Débora se direciona para o mural de fotos. A pesquisadora tenta levá-la para lanchar, porém ela não aceita sair de perto das fotos. Observa atentamente passando as mãos nas fotos. Aproxima o rosto para ver bem de perto parecendo estar querendo identificar alguém. Maria sai do refeitório e se aproxima de Débora ficando ao seu lado para olhar as fotos também, e pega na mão da menina que não recusa seu contato. As duas meninas ficam por alguns minutos vendo as fotos. Algumas fotos prendem mais a atenção de Débora. Outras ela passa o olhar não se fixando por muito tempo. Parece que se detém mais nas imagens de pessoas de seu convívio maior, como os colegas da sala. A professora passa com as outras crianças e a pesquisadora chama as duas meninas para retornarem para a sala (Trecho do diário de campo, dez., 2011).

As manifestações de Débora nos apresentavam aspectos significativos do seu processo no cotidiano da escola. O seu interesse pelas fotografias das amigas nos oferecia indícios que favoreciam a compreensão do vínculo construído entre ela e as outras crianças, revelando o significado dado por ela a esses vínculos. Débora demonstrava dar atenção às outras crianças e criar vínculo com elas.

No contato com as fotos, Débora parecia demonstrar atenção aos detalhes que compõem esse tipo de linguagem, pois aproximava o rosto como se quisesse enxergar com maior nitidez, permanecendo concentrada nas imagens por bastante tempo. Muitas vezes a menina se aproximava sozinha do mural de fotos e permanecia interagindo com esse material, usando todos os seus sentidos. Outras vezes, as suas amigas percebiam a sua ida para esse canto da escola e se encaminhavam para lá, passando a interagir, também, com as fotos e com Débora.

De acordo com Lopes (1998), o processo de registro da imagem visual pela fotografia é uma descoberta do século passado que foi sendo aperfeiçoada e dando origem a outras modalidades de produção de imagem, como o cinema, o vídeo, o computador e diversas invenções que influenciaram as transformações da sociedade moderna, caracterizando-a como “civilização da imagem”. Para a autora,

[...] a leitura da imagem se apresenta como um método de aproximação da realidade, do particular, do fragmento, focado por diferentes ângulos e pontos de vista, em que é possível desvendar as leis do todo, do universal, da totalidade. Rever as fotos possibilita o desencadeamento do processo de rememoração e reconstituição da história vivida, pelas imagens e nas imagens (LOPES, 1998, p. 77).

Lopes (1998) argumenta que a fotografia, ao mesmo tempo em que instiga a pensar sobre as diversas possibilidades de leitura da imagem revelada, também fala como objeto carregado de história. Portanto, remete a um determinado contexto espacial e temporal, revelando emoções, sensações, hábitos e significados de uma época e, neste caso, poderíamos acrescentar de situações vivenciadas pelas crianças na escola.

Desse modo, as fotografias podem se constituir como um elo de aproximação entre Débora e seus amigos, pois, nos momentos em que interagiam por meio dessa linguagem, trocavam olhares, sorrisos, davam-se as mãos, se abraçavam e se aproximavam.

Segundo a mãe de Débora, fora do espaço escolar, ela também demonstrava esse vínculo, na medida em que falava o nome dos amigos da escola e os reconhecia nos encontros com eles.

Ela chama o nome dos amiguinhos. Vira e mexe, ela fala em um amiguinho. 'Vem, Daniele'. Ela tá sempre lembrando o nome de um ou de outro. E, quando ela encontra algum amigo na rua ela, demonstra reconhecer essas crianças. Ela não vai lá e fala, porque ela não é de ter esse contato social com as outras pessoas, mas, quando os amiguinhos dela, da escola, veem ela e falam com ela, ela responde, ela sorri, ela abraça, ela reconhece essas crianças (MÃE de Débora).

Na fala da mãe, podemos perceber que os sentidos dados por Débora às relações vivenciadas na escola se manifestavam nos diversos contextos sociais em que ela estava inserida. Portanto, podemos inferir que a criança construía vínculos afetivos com essas pessoas.

No espaço escolar, os vínculos não eram demonstrados apenas por meio da interação com as imagens das fotografias. Percebíamos que Débora nem sempre aceitava o contato com as outras crianças e às vezes preferia brincar sozinha ou interagindo com algum material, mas, muitas vezes, procurava as amigas para brincar e, em outras ocasiões, era procurada por elas. Nesses momentos, era possível visualizar uma vivacidade em seu olhar que não percebíamos quando a menina se isolava durante a realização das atividades de registro escrito. Vejamos o registro do diário a seguir:

Gabriela avisa que está na hora do lanche e que devem organizar a fila para irem para o refeitório. As crianças saem, e Débora fica pra trás. Daniele retorna e pega em sua mão, chamando-a para ir para o refeitório. As duas saem da sala juntas em direção ao refeitório sendo acompanhadas pela estagiária e pela pesquisadora. Débora entra no refeitório com Daniele [...] (Trecho do diário de campo, out., 2011).

No episódio anterior, é possível perceber indícios de que Débora cria vínculos, o que parece desestabilizar a ideia de que os sujeitos com autismo se fecham para o contato com o outro, para as relações afetivas. A menina demonstrava um imenso carinho por algumas amigas, em especial, Daniele, Maria e Patrícia, e aceitava com tranquilidade a aproximação das colegas.

Os movimentos do corpo de Débora expressavam alegria e presença nas situações em que ocorria uma aproximação com as amigas, o que nos dá indícios de que Débora se percebia como colega de sala daquelas crianças. Ela se via como participante do movimento vivido naquele espaço de educação infantil.

5.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas que se efetivavam na sala de aula e na escola pelos sujeitos envolvidos na pesquisa se apresentavam como possibilidades para encontrar pistas acerca do processo de inclusão da criança com autismo. As práticas pedagógicas se referem às situações ou ações pensadas a partir da escuta e do olhar do professor para/com as crianças que visam a potencializar os

processos de desenvolvimento/aprendizagem de todos, inclusive da criança com autismo.

Contudo, percebemos que a quase inexistência da sistematização de um planejamento e de objetivos pedagógicos claros, voltados para as crianças de zero a seis anos (na instituição pesquisada ainda possuía turmas de 1º ano do ensino fundamental) favorecia o direcionamento de um trabalho voltado para a preparação/antecipação do processo de alfabetização.

Além disso, parecia não existir uma preocupação em adaptar o planejamento à criança com deficiência presente na sala de aula, o que é possível ser percebido na fala da pedagoga Aparecida.

Na verdade se caminha em cima de uma proposta de conteúdo, nem que seja pincelada dentro do projeto. Vamos supor, vamos trabalhar letras iniciais, a preocupação com isso é de a criança se apropriar do conhecimento da letra inicial de cada um. A gente não para pra pensar qual forma que vou usar, o que ele gosta, o cotidiano dele, que texto que eu posso usar que ele vá se interessar, porque tem criança aqui que não gosta de quase nada que você conhece, mas que, se você pensar que ele gosta de futebol, seria um texto sobre esse assunto, que seria bom jogar? A gente não faz isso. A gente simplesmente planeja como se já tivesse tudo já programado, é questão do costume. Então, a gente tá aqui, tem professor que tá na mesma série há tantos anos, com essa mesma rotina de atividades, mesmo projeto, mesmo as atividades extras que extrapolam o projeto são atividades pensadas, mesmo que não sejam as mesmas atividades, mas já tá tudo pensado pelo professor o que vai trabalhar. Então a gente não para muito. Acho que isso também acabou um pouquinho, que a educação infantil... mesmo eu fui perdendo ao longo do tempo essa democracia. A gente fazia a rodinha, perguntava o que queria, fazia com eles uma rotina, fazia uma avaliação de como é que

foi o dia... A gente já fez isso [...]. Aquele trabalho que você tinha no final do dia de sentar e conversar sobre a rotina, do que ia fazer amanhã junto com o menino não existe mais. Então dá a impressão que o professor sabe o que é que vai dar, mas as crianças ficam meio perdidas no que vai ser desenvolvido e, se elas estão perdidas, não estão ajudando a fazer, a construir, de uma certa forma, eu também não estou pontuando com o professor a importância de estar buscando da criança essa resposta [...]. Eu estou falando de um planejamento em que a gente não toca nisso. Então, supõe-se que se a gente não toca nisso no planejamento, na sala também não acontece. Eu posso estar equivocada, mas é assim que eu percebo. Mesmo o planejamento, tem dia que não consigo sentar com o professor, e aí você se perde (PEDAGOGA).

Desse modo, podemos perceber que, muitas vezes, no planejamento das ações, não se conseguia utilizar o conhecimento sobre as crianças que se concretiza por meio da escuta, do diálogo em sala de aula, do esforço cotidiano em perceber os sujeitos. A fala da pedagoga possibilita observar indícios de que não existia uma preocupação em perceber as necessidades e os desejos das crianças no planejamento das ações e, conseqüentemente, essa realidade parecia se manifestar na sala de aula, não viabilizando uma prática pedagógica que possibilitasse ouvir as crianças.

No episódio a seguir, é possível perceber a realidade relatada pela pedagoga.

Este é o segundo dia da professora nova. Ao chegar, a pesquisadora encontra as crianças realizando uma atividade de reconhecimento da letra "B". Estão sentadas, pesquisando e recortando de revistas palavras que começam com a letra que devem colar na folha. A professora e a funcionária de apoio passam nas mesas para ajudar. Débora não participa da atividade. Está deitada no chão perto do espelho, olhando para o teto da sala. A pesquisadora se aproxima dela e chama-a para fazer a atividade. Ela não responde, mas pega na mão da pesquisadora, se levanta e se

joga novamente no chão. A pesquisadora percebe que ela canta bem baixinho alguma música, que não consegue identificar. Débora permanece dessa forma por um bom tempo, enquanto seus colegas realizam a atividade. A funcionária de apoio fala para a pesquisadora que ela não quer fazer e acrescenta que Débora não faz nenhuma atividade de papel, lápis e tesoura e que, ao entregar-lhe uma folha no dia anterior, ela amassou e jogou em cima dela. Continua dizendo que Débora só participa das atividades desenvolvidas na aula de Educação Física. Neste momento a menina se levanta do chão, anda pela sala e olha os colegas trabalhando, passa pelas mesas observando e, em seguida, volta para o chão (Trecho do diário de campo, set., 2011).

O episódio acima aconteceu no segundo dia de trabalho da professora Gabriela e nos dá pistas que possibilitam inferir que a dinâmica da aula não permitia contemplar as diferentes maneiras de aprender, quando revela que, no caso de Débora, talvez o fato de a menina já ter avançado no processo de leitura, as atividades propostas pareciam não apresentar desafios para ela, o que favorecia que não se interessasse por realizá-las. Portanto, fazia-se necessário pensar ações que possibilitassem novas aprendizagens.

Ao refletir sobre o processo de Débora na escola, a pedagoga Aparecida demonstrava acreditar que a criança estava matriculada na escola, porém, em sua opinião, a menina não estava incluída nas ações desenvolvidas em sala de aula. Assim, reconhece a necessidade de repensar as práticas pedagógicas instituídas no espaço escolar que favorecem a não valorização das diferentes formas de aprender.

Segundo Oliveira (2011, p. 252), o contexto atual brasileiro considera que a educação oferecida às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não pode mais ser olhada como sistema paralelo à educação geral, “[...] e sim fazer parte dela como um conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que facilitem a aprendizagem de todos em turmas regulares”.

De acordo com a autora, essa perspectiva impõe às instituições de educação infantil o desafio de buscar metodologias de ensino e recursos diferenciados que garantam

o acesso à cultura a todas as crianças, em ambientes organizados, com programações diferenciadas, material pedagógico diversificado e, principalmente, com a construção de um clima de aceitação da diversidade humana.

Eu acho que ela é matriculada. Débora é matriculada e é garantido a ela uma vaga na escola. É garantido a ela uma estagiária que está acompanhando. Não é inclusão. É a garantia do direito de ficar na escola. Porque você vê, a atividade que é dada para ela é igual pra todo mundo, mesmo ela não conseguindo dar conta, porque você sabe que ela não para, ela não conversa com você. Eu não sei como fazer pra produzir pra ela uma atividade. Teria que ser só jogos, talvez? Computador ela gosta. Mas não tem pra ela um recurso, vamos supor, na sala, ali, tem um computador, que eu poderia pegar a Débora e, em alguns dias da semana, levar ela lá e trabalhar com ela naquele computador disponibilizado pra ela. Seria uma boa, já que ela interage tanto com o computador. Seria bom! Mas, com o coletivo, por exemplo, a gente não consegue buscar ela pro coletivo, pra rodinha. Eu não sei fazer isso. Fizemos duas rodas de música lá fora pensando nela, mas são algumas coisas só que ela gosta e a gente não investe muito no que ela gosta (PEDAGOGA).

Podemos perceber, na fala da pedagoga, que Débora dava pistas de quais eram os seus interesses e necessidades, porém a dinâmica da escola parecia não permitir a realização de um planejamento que contemplasse as percepções, os interesses e as necessidades das crianças. Essa prática parece evidenciar uma concepção pedagógica cuja preocupação está pautada num entendimento adultocêntrico da educação infantil, na qual a voz e a vez das crianças não são consideradas.

Como já discutimos no Capítulo II deste trabalho, para a Sociologia da Infância, é importante considerar o ponto de vista das crianças nas práticas onde elas estão inseridas, o que exige um “[...] certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto” (DELGADO E MULLER, 2005, p. 353). Essa ideia favorece a

compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora estejam inseridas no mundo adulto.

Desse modo, se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, é necessário pensar em práticas na educação infantil que tenham como foco as vozes, os olhares, as experiências e os pontos de vista das crianças.

Essa perspectiva demanda uma concepção afirmativa de crianças e infância acreditando que elas têm voz, são capazes de falar, porém, faz-se necessário um esforço cotidiano no sentido de ouvir o que dizem, de compreender que realmente é importante ouvir e conhecer esses sujeitos do presente, que vivem o hoje e que percebem o que acontece ao seu redor.

Sabemos que Débora gosta de música. Isso aí já tá colocado, mas a música acontece com qual intensidade na sala de aula? A gente antigamente cantava. Agora a gente põe o som, acho que nem o som a gente usa mais com os meninos. Antigamente, além de cantar, a gente viajava nas histórias. Não se faz mais isso. Perderam todo o encanto pela fantasia. Aquelas coisas que a criança acreditava que é verdade, apesar de ser fantasia. Isso foi tirado, eu não sei se aqui ou na rede. Não sei se, com o tempo, o professor foi perdendo o seu encanto pela educação em relação à administração, com a falta de respeito, com a falta de salário que a gente julga ser justo, a falta de material, com a falta de recurso humano. Hoje tá faltando quatro professores na escola, tem dia que faltam cinco. Então você se perde nisso aí (PEDAGOGA).

Na fala da pedagoga, percebemos questões desafiadoras que precisam ser pensadas e resolvidas em termos de políticas públicas. Ela sugere ser urgente que as políticas reconheçam a importância dos profissionais da educação. Existem

estudos¹⁴ que evidenciam o adoecimento desses sujeitos que enfrentam, diariamente, cargas horárias duplas e às vezes triplas de trabalho, o que leva a situações difíceis de serem resolvidas no interior dos espaços de educação.

Além do mais, o relato da pedagoga possibilita-nos abrir espaço para refletir sobre a especificidade desse profissional na escola. A dinâmica da instituição exige, sobrecarrega e absorve a pedagoga de forma que ela parecia não conseguir acompanhar o que é a principal função da escola, ou seja, o trabalho pedagógico, o acompanhamento às crianças, o planejamento do processo de desenvolvimento e de aprendizagem de todos os alunos.

A pedagoga era solicitada para resolver inúmeras situações no dia a dia da escola, o que parecia desviá-la de sua função que, a nosso ver, é primordial na organização da prática pedagógica da instituição. Percebíamos que essa situação era extremamente angustiante para a profissional que demonstrava querer resolver todas as questões que surgiam.

O episódio a seguir nos dá pistas das dificuldades acarretadas pelas questões apontadas acima.

Ao chegar à escola, a pesquisadora é informada que Débora não veio à aula. A escola ligou para a residência da menina pedindo que a família não a levasse para a instituição porque uma professora de outra turma faltou e a funcionária de apoio deve cobrir a referida professora. Na sala, as crianças realizam uma atividade de pintura em folha xerocada com a imagem do “Pequeno Príncipe”, história que foi trabalhada no projeto desenvolvido pela professora que está licenciada [...] (Trecho do diário de campo, set., 2011).

Desse modo, podemos observar que Débora, algumas vezes, não tem garantido o seu direito de estar na escola, na medida em que era solicitado à sua família que não a levasse para a instituição.

¹⁴ Ver estudo de Maria Elizabeth Barros de Barros (2008).

Além do mais, nesse episódio, é possível perceber pistas que parecem evidenciar a falta de um diálogo com a turma envolvendo o sentido/objetivo da atividade. Parecia que o ato de colorir a gravura se constituía em uma oportunidade de ocupar aquele tempo das crianças que permaneceram colorindo o desenho até o horário de recreio da professora, quando ela avisou que deveriam ir para a fila, pois estava na hora do pátio.

Assim, podemos observar que, no planejamento do dia a dia, no que se refere à utilização do tempo e do espaço da escola e da sala de aula, parecia não haver um diálogo com as crianças no sentido de pensar em conjunto, no coletivo, a rotina da turma, e as situações eram muito mais informadas pelo adulto do que dialogadas com as crianças. A professora comunicava qual seria a atividade do dia e entregava as folhas de registro para as crianças, explicando o que deveria ser feito. Em geral, as tarefas se relacionavam com a aprendizagem das letras e números.

Nos momentos em que Débora estava presente na sala, ela se afastava e, poucas vezes, realizava essas atividades. A estagiária tentava fazer a tarefa com ela, porém a menina não aceitava e se direcionava para cantos da sala onde tem cartazes, como no canto do espelho onde se encontra colado na parede um cartaz com a letra de uma música “O pato”, com a qual ela gostava de interagir, ou ia para o quadro onde tem cartazes com as letras do alfabeto. Podemos observar pistas que apontam que a criança efetivamente manifestava interesse pela leitura e escrita, mas esse interesse não parecia ser reconhecido pela professora.

No episódio a seguir, é possível perceber o que foi comentado anteriormente.

Após a realização de uma atividade de integração com a turma de três anos envolvendo música, a sala é organizada, e Gabriela pede que as crianças se sentem em suas mesas. Débora tem o seu nome em uma mesa, porém poucas vezes e por pouco tempo ela se senta. A professora se direciona para o quadro e começa a escrever a parlenda “A GALINHA DO VIZINHO”, enquanto as crianças vão falando. Débora se senta no colo de Daniele e olha para o quadro. Quando a professora termina de escrever, ela fica em pé, olhando para o texto escrito. A pesquisadora se aproxima dela e percebe que está lendo baixinho. Ao terminar de escrever, a

professora pega folhas cortadas em forma de quadrado e entrega para a realização de uma dobradura da galinha. Débora continua em pé, lendo o texto escrito no quadro. Não aceita pegar a folha para fazer a dobradura. Depois se afasta do quadro, se deita no chão e fica brincando com duas canetinhas (realizando um movimento com muita rapidez). Quando terminam de fazer a dobradura, a professora fala que podem colocar a galinha na mochila para levar para casa (Trecho do diário de campo, set., 2011).

A atividade que foi mencionada no início do episódio anterior, vivenciada com a outra turma, constituiu-se em momento rico de envolvimento entre as crianças, de contato com crianças de faixas etárias diferentes, e Débora se manifestou, levantando-se para dançar e envolvendo seus colegas que, ao perceberem a sua iniciativa, também se levantaram e dançaram junto com ela. Contudo, com a saída do grupo de crianças de três anos, parecia que nada tinha acontecido, não ocorrendo um momento de diálogo em que as crianças pudessem se manifestar sobre a situação vivenciada, refletindo sobre o sentido e o significado das ações desenvolvidas na escola. Quanto a Débora, é possível observar que ela acabou se isolando, passando a interagir com duas canetas, o que acontecia algumas vezes, quando ela não se interessava pelo que estava sendo vivenciado pelo grupo.

De acordo com Vigotski (2007), as funções psicológicas complexas do ser humano são formadas em situações culturalmente significativas em que a afetividade é parte inerente. Essa abordagem acerca do processo de apropriação dos conhecimentos, demanda, segundo Oliveira (2011, p. 230) “[...] que o professor amplie sua noção acerca do que constitui um meio de desenvolvimento, ligando-o às práticas cotidianas”.

O desenvolvimento infantil se dá no conjunto das atividades que as crianças vivem, na negociação que fazem das regras apresentadas como reguladoras das situações, nas ações possibilitadas pelo material disponível e pelas instruções e sugestões dos professores sobre como trabalhar com ele, bem como nos papéis que as crianças assumem nas interações que estabelecem com outras crianças e com o professor (OLIVEIRA, 2011, p. 230).

Nesse contexto, as crianças precisam vivenciar situações estimuladoras e significativas nas quais o adulto busque, por meio das interações, “[...] apresentar-

lhes novos signos e novas formas consideradas produtivas de relacionar-se com o mundo a fim de compreendê-lo, formas essas culturalmente elaboradas” (OLIVEIRA, 2011, p. 230).

Segundo Marx (1962, p. 126), o ser humano se apropria das qualidades humanas ao se apropriar dos objetos da cultura histórica e socialmente criados.

Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana.

Para se apropriar das qualidades humanas presentes nos objetos da cultura humana, é preciso que as crianças se apropriem desses objetos da cultura, ou seja, que aprendam a usar esses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados. Podemos citar como exemplo a aprendizagem da escrita a partir do uso de situações reais de escrita. A utilização adequada dos objetos da cultura exige que a relação das novas gerações com a cultura seja mediada pelo outro.

Na fala da professora Sâmela, a seguir, sobre a questão do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos com autismo, é possível perceber a importância do outro na apropriação da cultura e na constituição da subjetividade.

[...] eu não traço um planejamento em que ela seja diferenciada, vamos supor uma corrida com obstáculo. Eu sei que Débora corre, pode pular, então, na minha aula, eu coloco ela, dou a mão, dependendo da brincadeira. A brincadeira de atravessar o rio, que era uma corda e a criança não podia pular no meio da corda senão ela estaria dentro do rio, então ela tinha que atravessar. Eu dei a mão e pulei junto com ela. Na brincadeira de passar por debaixo da cadeira, eu ajudei ela a passar. Então eu acredito que vou mostrando pra ela que é capaz de fazer, de ir construindo o seu próprio eu, porque

muitas vezes eu acho que a família e a escola tratam como coitadinha (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Jobim e Souza (2007), baseando-se em Bakhtin, afirma que a compreensão que o sujeito tem de si se constitui pelo olhar e pela palavra do outro. Desse modo, ao nos atentarmos para as interações sociais e para os enunciados que emergem na vida cotidiana, constatamos a nossa necessidade absoluta do outro.

A pedagoga também reconhece o papel do outro como mediador no processo de constituição dos sujeitos e aponta a necessidade de o adulto conhecer os processos das crianças pela escuta delas e de seus familiares.

O que a gente observa de Débora? Eu não sei dizer. Eu sei que ela lê, que gosta de música, que gosta de computador. Na sala de aula, eu vejo que ela se reporta às fotografias como se tivesse falando com ela. Interage com o que tem na sala de visual, mas não interage com a gente. Então, assim, com certeza, no cotidiano, com a professora, o que vai falando ela vai pegando, ela vai aprendendo alguma coisa, construindo algum conceito, eu tenho certeza disso, mas eu não consigo perceber como isso acontece, nem em qual intensidade. Quando a Gabriela fala um pouco, chama a atenção, conversa sobre o respeito pelos colegas, sobre a questão da afetividade, que eles estão brigando e a menina tá ali no meio. Com certeza ela tá aprendendo um pouquinho também, mas eu não sei medir como que isso se dá com a criança especial. Então a gente não tem a preocupação de trabalhar com aquele comportamento diferente, de pensar coisas que ela gosta, escutar o que está acontecendo, conversar com a família, conhecer essa criança um pouco mais, ser afetuosa com ela, entender por que ela tem um comportamento [...]. No contexto do dia a dia da sala de aula, eu não consigo perceber como se dá. Sei que ela tá aprendendo, ela tá aqui desde o Berçário,

mas a gente não consegue medir em que momento que ela aprende (PEDAGOGA).

Apesar de a pedagoga Aparecida acreditar que não conhece o processo vivenciado por Débora, é possível perceber, em sua fala, o quanto ela conhece, sendo necessário que esse conhecimento se reverta a favor da criança:

[...] Ao terminarem de lanchar, as crianças saem do refeitório e vão para a sala, mas Débora se direciona para o pátio onde está sendo trabalhado o projeto de Educação Física e Artes, onde estão ensaiando capoeira. A música chama a sua atenção e ela fica por ali com a funcionária de apoio. A funcionária chama-a para ir para a sala, mas ela resiste. A pesquisadora acompanha a turma em direção à sala, esperando que a funcionária de apoio consiga levá-la, contudo Débora não chega à sala. A pesquisadora retorna ao pátio e encontra-a envolvida na atividade da outra turma, tocando tambor com as outras crianças, cantando as músicas, enquanto na sala seus colegas realizam uma atividade de folha. Das aulas de Educação Física a menina participa e se envolve, mesmo que não seja de sua turma (Trecho do diário de campo, set., 2011).

Esse episódio nos possibilita refletir acerca do valor que tem para as crianças a atividade de registro da maneira que era vivenciada na sala de aula que, muitas vezes, parecia ser apresentada de forma descontextualizada, sem pensar nos interesses e nas necessidades das crianças:

Ao chegar à escola, a pesquisadora encontra as crianças realizando uma atividade de registro em folha. Elas devem procurar em revistas as vogais, recortar e depois colar dentro de sorvetes impressos na folha. Algumas crianças pedem ajuda e a professora vai passando nas mesas para ajudar. Débora está deitada no chão lendo um livro do Ziraldo “O bebê maluquinho”. Diversas vezes a pesquisadora ouve a menina pronunciar a palavra bebê (Trecho do diário de campo, set., 2011).

No episódio acima, podemos observar que as crianças, muitas vezes, recebiam as atividades que envolviam desenho, dobradura, pintura já prontas e coladas na folha. Desse modo, as situações pareciam ser vivenciadas na sala de aula sem muita

reflexão acerca do processo que estava sendo vivenciado, a partir das possibilidades de cada ser humano.

Pensar a prática pedagógica com base nas possibilidades dos sujeitos implica um desafio constante do processo de criação de um trabalho consciente e sensível, atento “[...] às particularidades do indivíduo, ao contexto sociocultural, à história vivida e construída coletivamente a cada encontro” (LOPES, 1998, p. 84).

De acordo com Alarcão (2005, p. 44), a instituição educativa tem de ser organizada de modo a criar “[...] condições de reflexividade individuais e coletivas”. Portanto, para a autora, essa instituição tem de pensar em si própria, na sua missão e na maneira como se organiza para cumpri-la. Ou seja, ela tem de ser reflexiva.

Essa perspectiva exige uma busca constante por novos conhecimentos teóricos e práticos para lidar com os limites e as possibilidades do outro, explorando o potencial criativo e expressivo do ser humano por meio de uma ação pautada no diálogo, na escuta do outro.

No episódio a seguir, podemos observar uma grande preocupação com as atividades de registro escrito:

Na sala, a professora distribui folhas de exercícios solicitando que as crianças se sentem. É a continuidade da escrita dos numerais. Já foi trabalhada a escrita do número 1 e 2 em dias anteriores. Hoje trabalharão o 3 e o 4. Débora pega a folha do 3 e senta-se em sua cadeira. Com a ajuda da estagiária, Débora faz a atividade. Ela vai falando outros números (4, 5, 6...) e Juliana vai escrevendo, às vezes pega em sua mão e ajuda-a a escrever. Algumas crianças acabam e vão brincar com os brinquedos de madeira no canto da sala, próximo ao armário. Hoje tem 11 crianças presentes na sala. A professora aproveita para trabalhar o que ela chama de “reforço” com alguns meninos que, segundo ela, apresentam dificuldades na escrita do nome. Vai chamando um de cada vez em sua mesa. A pesquisadora percebe a vontade, o desejo de ver as crianças aprendendo. Gabriela demonstra ser bastante preocupada com a aprendizagem dos alunos. Débora termina a atividade e se movimenta pela sala, se aproxima ora de um grupo ora de outro, vai aos cantos da

sala onde tem os cartazes que ela gosta de ler. Deita-se no canto que tem o texto “O pato” e fica ali um bom tempo. A professora convida-a para sentar-se e fazer a atividade da folha do número 4, mas ela pede a folha do 3 (que ela já fez). A professora fala que não tem mais. Ela se aproxima do quadro e a estagiária Juliana vai junto. Aponta a letra “P” do cartaz e fala pintinho. Pega a caneta de escrever no quadro em cima da mesa e entrega para Juliana pedindo que escreva a música no quadro e vai falando as palavras. Juliana espera que ela fale a próxima palavra e vai escrevendo, e as duas vão cantando e fazendo os gestos. Desta forma a estagiária, vai trabalhando a escrita com ela. É como se Débora estivesse escrevendo através de Juliana e, quando ela para de escrever, a menina pega em sua mão solicitando que continue. Daniele e Maria se aproximam algumas vezes querendo a sua atenção, mas Débora não aceita interagir com as duas meninas, de tão interessada que está em escrever no quadro. A menina canta a música escrita no quadro várias vezes e percebe que está faltando a palavra “meu” antes de “pintinho”, solicita que Juliana escreva o que está faltando. Daniele retorna para perto de Débora, abraça-a e puxa para a cadeira, mas ela se desvencilha da amiga. Talvez se fosse outra situação ela aceitaria e abraçaria a menina. Assim, ela permanece um bom tempo envolvida com a música escrita no quadro, cantando e gesticulando. Juliana pergunta se ela quer escrever outra música, mas ela não deixa a estagiária apagar o texto escrito (Trecho do diário de campo, out., 2011).

No episódio acima, é possível perceber pistas que parecem apontar a dificuldade de um planejamento com o objetivo de proporcionar as interações entre as crianças em que o diálogo seja compreendido como meio de favorecer a escuta, a troca, o vínculo, o contato com o outro, o ouvir o outro. Por outro lado, as crianças buscavam umas as outras, elas interagiam ora vivenciando conflitos, ora se aproximando para brincar e assim iam se constituindo e construindo suas maneiras de ser e estar no mundo, no coletivo, nas interações com os pares e com os adultos envolvidos no processo. Mesmo realizando, quase sempre, atividades individuais, encontravam maneiras de se falar e se comunicar umas com as outras, falavam com o amigo do lado, levantavam-se e iam falar com o colega da outra mesa, com a amiga que estava no quadro. Queriam falar com a professora, com a estagiária e com a pesquisadora. Queriam se fazer presentes, estavam presentes e nos instigavam a

pensar na forma como é organizado o trabalho na educação infantil, com as crianças de zero a seis anos.

Em nossas observações, percebíamos que as crianças não ofereciam resistência em realizar as atividades que eram oferecidas a elas e permaneciam um tempo considerável dedicadas a executá-las. Entretanto, não lhes era perguntado o que gostavam, se queriam fazer ou o que queriam fazer.

Nesse contexto, faz-se necessário lançar uma “mirada” (BAKHTIN, 2005, p. 208) em torno das crianças buscando captar, na linguagem, pistas para repensar as práticas na educação infantil, principalmente com as crianças que apresentam alguma necessidade especial, pois essas crianças parecem, muitas vezes, não serem percebidas no cotidiano da escola.

A pedagoga demonstrava perceber essa realidade, contudo parecia reconhecer a dificuldade para pensar o planejamento e a organização dos tempos e dos espaços da escola de forma que contemplasse a inclusão da criança com autismo.

Olha bem, quando é uma criança quieta, dá a impressão que ela não incomoda. Então, como ela não atrapalha, tá tudo bem. Quando a criança é mais agitada, de alguma forma ela incomoda a gente, mas, mesmo assim, a gente não tem tido o cuidado no planejar, de observar não só essa criança, mas todas as outras que não aceitam o que tá proposto de forma unificada. A gente, de alguma forma, desconsidera ou planeja como se fosse todo mundo igual, e essa criança especial fica duas vezes excluída, porque ela é especial, deveria ter um atendimento diferenciado. Deveria, mas a gente não consegue talvez por falta de objetivo, por falta de prioridade, por falta de perceber que ela precisa disso, acaba não acontecendo. Isso eu posso te falar e até estou me entregando, mas é verdade e eu não posso contar mentira aqui. Não, ela não é visualizada nem nos brinquedos, nem nas ações do dia a dia. Isso é uma acomodação nossa. Chegou uma estagiária, é como se ela

fosse responsável por fazer todo o trabalho que seria nosso. A gente parece que joga pra essa pessoa, que também não tem formação e está no mesmo pé que a gente ou um pouquinho pior porque é só um estagiário e nem tá pronto pra esse trabalho (PEDAGOGA).

Acreditamos ser relevante refletirmos em torno do papel da estagiária como responsável pela criança com deficiência na escola. Não podemos negar a extrema importância desse profissional como apoio ao trabalho desenvolvido em sala de aula, com todas as crianças, principalmente se considerarmos os 25 alunos presentes na sala, no entanto, na fala da pedagoga, percebemos indícios que parecem demonstrar que a estagiária acabava assumindo a responsabilidade direta pela aluna com autismo.

De fato, podemos observar, no episódio a seguir, que, em muitas situações, era a estagiária quem assumia a responsabilidade pelo processo vivenciado pela criança com autismo:

Hoje estão presentes 20 crianças na sala de aula. A professora entrega uma folha com uma dobradura em forma de casa, já colada por ela, e fala que é uma escola. Entrega também pedaços de papéis para que as crianças colemb complementando a escola com portas e janelas. Depois devem pintar. Débora está sentada na mesma mesa que Mateus, Patrícia e Ian. Juliana entrega uma folha para Débora que empurra para o centro da mesa. A estagiária insiste puxando a folha e colocando em sua frente.

Juliana – Vamos fazer, Débora!

A menina empurra a folha novamente e passa a bater as mãos na mesa, permanecendo sentada e olhando para os colegas que estão realizando a atividade. Não pega a sua folha que continua no meio da mesa. Juliana acaba de entregar as atividades para as crianças, se senta ao lado de Débora e começa a colar a porta tentando chamar a atenção da menina para a atividade. Débora se aproxima da atividade lendo o verso impresso na folha sobre a escola, mas se afasta em seguida, saindo da mesa e indo para o quadro onde passa a interagir com os cartazes de letras (Trecho do diário de campo, out., 2011).

Parece que a recusa de Débora em realizar as atividades de registro não interferia em sua aprendizagem com relação aos conhecimentos acadêmicos, pois a menina demonstrava grandes avanços no processo de aquisição da leitura, o que nos instiga e nos leva a refletir sobre como esse processo se deu, já que, durante a realização das atividades de registro, Débora parecia estar distante do que era vivenciado em sala, porém buscamos encontrar pistas que possibilitassem demonstrar que ela estava presente. Ela parecia perceber a leitura e a escrita como ferramentas importantes em nossa sociedade e que favorecem um contato maior com o mundo letrado e ela vivenciava a utilização dessas ferramentas na medida em que parecia demonstrar conhecimento das histórias que lia.

As pistas encontradas nas interações com os colegas, com as professoras, com a estagiária demonstravam que Débora apresentava a elaboração de conhecimentos. Desse modo, é preciso ressaltar a natureza social e dialógica dos enunciados que se manifestam numa profunda ligação entre a linguagem e a vida. Para Vigotski (2008, p. 186): “[...] um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto”. Vigotski (2008) afirma, em sua análise, que o pensamento é gerado pela motivação, ou seja, por nossos desejos e necessidades, interesses e emoções.

Em sala de aula, quando as situações vivenciadas não correspondiam a uma necessidade vivida pelas crianças, observamos que elas buscavam encontrar espaço de sentido, espaço para a interlocução, revelando a apreensão de significados. Desse modo, as crianças constroem conhecimentos, relacionando-os com as situações reais da vida e Débora parecia fazer apenas o que tinha sentido para ela.

Segundo a mãe de Débora, a sua entrada no mundo da leitura e da escrita tem a ver com a escola, pois foi a partir do que ela trazia dessa instituição, como conhecimento dos códigos necessários para essa aprendizagem, que a família percebeu a importância de um incentivo maior também em casa e passou a oferecer recursos adequados para a apropriação desses conhecimentos. *“A primeira vez que ela chegou em casa falando as vogais, ela veio da escola. Então eu e minha mãe*

percebendo isso, a gente notou que se fosse trabalhado esse lado com ela, ela ia desenvolver com maior facilidade e foi o que realmente aconteceu” (MÃE de Débora).

A mãe acreditava que Débora desejava se apropriar desses conhecimentos e isso foi primordial para a aprendizagem da criança:

Olha, aqui, em casa, eu e a minha mãe temos o hábito de ler muito, então a gente acabava por ler alguma coisa pra ela, historinhas, livros infantis, tem a Bíblia pra crianças que a gente comprou pra ela e ela acabou por se interessar, ela via que a gente lia, e qualquer papel que a gente pegava na mão ela queria pegar também. A gente acabou notando que ela também tem o interesse na leitura e eu acabei por providenciar livros que agradariam crianças da idade dela. Livros que acende a luzinha, livros que têm muitas figuras. Eu notei que ela começou a gostar disso. Eu acho que foi um pouco de influência nossa, mas houve um interesse muito maior da parte dela, de querer aquilo ali, de querer ver as letras, de querer ler. Houve um interesse muito grande da parte dela (MÃE de Débora).

Na fala da mãe de Débora, é possível perceber a influência da escola e o grande estímulo oferecido na família, o que foi essencial para a aprendizagem da menina. De acordo com Vigotski (2007, p. 91), as crianças, quando chegam à escola, já possuem conhecimentos anteriores. “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com o qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

Assim, o diálogo e o olhar atentos em sala de aula, bem como o diálogo com os pais dos alunos se constituem em práticas fundamentais para que a professora conheça as crianças, os seus saberes e as experiências que já possuem para que aprendam cada vez mais pela mediação do outro e inserção em um ambiente rico em possibilidades:

De acordo com o que foi planejado anteriormente, em momento de planejamento, pela pesquisadora, pela professora e pela pedagoga Aparecida, as crianças trabalham em grupos nas mesas com os diferentes materiais (cartolina, tesoura, giz de cera, lápis, pincel atômico, tinta, revistas, papéis picados de diferentes cores, cola e cola colorida) que foram distribuídos. O objetivo da atividade é proporcionar o contato com diferentes recursos, incentivando a autonomia, a cooperação e o trabalho em grupo. Temos, como objetivo, também, envolver Débora no trabalho em grupo. No começo dos trabalhos, os conflitos surgem demonstrando a dificuldade da turma para trabalhar em grupo, no coletivo e as crianças procuram os adultos para resolverem as questões que surgem.

Vitória – Tia, eu quero uma (cartolina) só para mim.

Pesquisadora – Mas não é uma para cada um, vocês vão trabalhar juntos.

Vitória – Tia, o Vinícius não tá deixando eu fazer.

Pesquisadora – Gente, a Vitória também é desse grupo. É para todo mundo participar...

A menina volta a se sentar enquanto Débora não aceita se aproximar de nenhum grupo para experimentar os materiais que estão disponibilizados nas mesas, permanecendo sentada no chão interagindo com sua imagem refletida no espelho. A pesquisadora pede para Gabriela oferecer o cartaz com a música que foi planejado pensando na possibilidade de Débora não se interessar pelo trabalho de grupo. A professora oferece o material, e imediatamente a menina se vira e começa a interagir com a música escrita no papel. Lê passando o dedo indicador embaixo das palavras e canta:

Débora – Pirulito que bate, bate...

Luan também não procura um grupo para trabalhar e se deita no chão. Gabriela chama-o para se sentar em uma mesa, porém o menino permanece deitado no chão e, quando a professora chega perto de Débora para oferecer cola colorida para usar no cartaz, o Luan se aproxima e fica observando. Outras crianças (Gabriel, Suelen, Victor e Daniele) também chegam e ficam sentadas no chão olhando Débora utilizar a cola colorida. A reação da menina é de surpresa e novidade parecendo nunca ter tocado naquele material. Passa as mãos na cola colorida que Gabriela coloca no papel e depois olha para os dedos sentindo-os grudentos, colando. Gruda um dedo no outro e bate as mãos que estão coloridas de azul, amarelo, verde, vermelho. Pega na mão da professora pedindo para colocar mais cola colorida, e em seguida,

passa as mãos espalhando a cola, o que parece demonstrar que está gostando do contato com o material, da sensação que o material parece lhe provocar. Gabriela coloca a cola no papel e canta a música incentivando Débora. Parece que a situação vivenciada é uma novidade para a turma de um modo geral e algumas crianças (Leila, Blu, Bruno) acabam trabalhando sozinhas. Leila vai para o quadro e fica desenhando sozinha; Blu pega uma tesoura, cartolina e revista e vai para o chão e Bruno senta-se na mesa com Daniele, Víctor, Gabriel e Suelen, mas desenha sozinho. Desse modo, muitos conflitos surgem entre as crianças, que vão sendo resolvidos por eles mesmos ou com a ajuda dos adultos. Vitória, que inicialmente teve problema para entrar no grupo dos meninos, consegue se envolver e trabalha até o final concluindo o que foi iniciado. Gabriela se afasta de Débora para atender outra criança, e Juliana se aproxima oferecendo tinta em um potinho ao invés de cola colorida. Coloca a tinta no papel, e Débora começa a passar as mãos sentindo a consistência. Interage com a tinta por algum tempo e, quando o material acaba no pote e Juliana retira-o de perto, a menina reclama amassando o copinho com as mãos e chorando. A pesquisadora chama Débora para sentar-se junto das crianças que ainda estão trabalhando com tinta, mas ela continua sentada no chão. Juliana pega em sua mão chamando para ir ao banheiro lavar as mãos, ela se levanta, e as duas saem da sala de mãos dadas. Outras crianças vão acabando de realizar os trabalhos, e Gabriela pede para organizarem a sala. Enquanto organizam a sala e se encaminham ao banheiro para lavar as mãos, a professora expõe os cartazes no quadro. Débora e Juliana retornam do banheiro e Gabriela pede para fazerem uma fila para saírem para o pátio, pois está na hora do recreio (Trecho do diário de campo, nov., 2011).

Nesse episódio, podemos observar que, apesar de Débora não ter se envolvido com os grupos, ela participou do que foi planejado e aceitou os materiais que foram oferecidos reagindo de forma positiva ao contato com a cola colorida que grudava em seus dedos. Olhava fixamente para os dedos que estavam coloridos e voltava a passar as mãos no cartaz.

Em nossas observações, não havíamos percebido ainda momentos em que fosse oportunizadas às crianças condições de terem contato com os diversos materiais que pudessem ser disponibilizados para elas na instituição de educação infantil, e o

episódio anterior mostra a necessidade de o planejamento contemplar o contato com os recursos a partir do interesse das próprias crianças em situações que possibilitem as interações.

Ao propor, no planejamento em que participamos com a professora e a pedagoga, atividades diversificadas com diferentes materiais, sabíamos que poderiam surgir conflitos, porém, a nosso ver, os conflitos são saudáveis e necessários, na medida em que, por intermédio dos conflitos, as crianças vão construindo conhecimentos, definindo papéis, lugares, valores sociais e se constituindo como seres humanos.

Com isso, refletimos sobre a necessidade de que a sala de aula se constitua em espaço polifônico, espaço de relações dialógicas que possibilitam o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico das crianças. Para Bakhtin (2005), uma das características fundamentais das relações pautadas no diálogo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida:

No pátio coberto que existe ao lado do refeitório há mesas e cadeiras em um canto próximo ao palco, e é neste espaço que é possível fazer com as crianças a massa de modelar, como combinado anteriormente no planejamento realizado por Gabriela, pela pesquisadora e pela pedagoga Aparecida. Temos, como objetivo, buscar o envolvimento de Débora em situações coletivas. As crianças parecem animadas e estão agitadas com a realização da atividade. Gabriela pega os materiais e a pesquisadora conversa com as crianças sobre os cuidados que todos devem ter, já que vai ser utilizada água quente na confecção da massinha. Débora não quer sentar-se junto com os colegas permanecendo um pouco afastada, deitada no chão sob a observação de Juliana. Os ingredientes são colocados na panela pela pesquisadora com a ajuda das crianças. A panela é levada para o fogo enquanto a farinha de trigo é colocada na bacia. A pesquisadora chega com a água quente que é misturada ao trigo. As crianças observam, curiosas, a pesquisadora misturar o material, Blu insiste em colocar a mão e descobre que a massa está bem quente. A pesquisadora pede para Daniele ir chamar Débora que está deitada no chão. A menina vai chamar a amiga e retorna falando que ela não quer vir. A estagiária também tenta trazer Débora para participar do trabalho coletivo, mas ela se levanta do chão e sai correndo pelo pátio. Ao terminar de fazer a massinha, a pesquisadora

pede para as crianças se organizarem de dois em dois para retornarem para a sala, e elas se encaminham em dupla em direção à sala de aula. Blu sai correndo sozinho (Trecho do diário de campo, nov., 2011).

Ao propor a realização dessa atividade relatada no episódio anterior, objetivamos possibilitar a vivência de situações que envolvessem a participação de Débora no coletivo, já que a menina parecia participar pouco das atividades de registro que eram realizadas no dia a dia da sala de aula. No entanto, Débora não quis participar da atividade, preferindo permanecer deitada no chão do pátio.

Por outro lado, podemos observar, no episódio abaixo, a sua participação de uma outra forma:

As crianças estão na aula de Educação Física que está acontecendo na quadra. A professora Sâmela conta uma história sobre os animais. Ao falar o nome do animal, as crianças devem fazer a imitação utilizando o corpo. Todos participam da atividade com bastante entusiasmo, realizando movimentos de engatinhar, arrastar, pular, correr, dependendo do animal que é falado. Débora participa ora no meio dos colegas, ora passando por fora do grupo, mas parece estar envolvida na atividade. Na maioria das vezes, ela observa os colegas e realiza os movimentos e, algumas vezes, Sâmela precisa orientá-la. Imitam leão, tigre. Ao solicitar que imitem o caranguejo, as crianças começam a se arrastar de costas e Débora se arrasta de frente. Sâmela se aproxima dela e orienta-a. A menina sorri batendo as mãos, vibrando junto com os colegas e demonstrando satisfação por estar realizando o que é proposto. Pela sua expressão facial, pela maneira como olha para a professora e para os colegas com vivacidade e brilho no olhar, o jeito como gesticula e se movimenta possibilita-nos perceber a sua presença junto ao grupo nesse momento, o seu envolvimento no coletivo (Trecho do diário de campo, nov. 2011).

A partir desse episódio, é possível observar a importância/necessidade da presença de Débora no espaço de educação infantil, pois, nas interações com os pares e com os adultos, a menina vai se apropriando da cultura e constituindo a sua subjetividade. Débora se envolveu na situação vivenciada buscando realizar os movimentos que estavam sendo propostos ora observando os amigos, ora com a

ajuda da professora Sãmela, de maneira que era possível captar pistas do seu envolvimento na atividade.

De acordo com Pino (2005), baseando-se na teoria de Vigotski, o nascimento cultural da criança é a porta de acesso dela ao universo das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição como ser cultural. Desse modo, a inserção da criança no mundo da cultura se dá por meio de “[...] uma dupla mediação: a dos signos e a do outro, detentor da significação” (p. 59). O caminho que leva a criança à cultura e desta à criança passa pelo outro, mediador entre a criança e o universo cultural.

No episódio a seguir, podemos observar e confirmar a importância da presença de Débora na sala de aula com o seu grupo de amigos:

Neste dia, a pedagoga avisa para a pesquisadora que está prevista/planejada uma atividade de integração do Grupo 5 com uma turma de Grupo 3, no pátio coberto, porém, devido ao barulho, a atividade acontece na própria sala. A atividade consiste em uma “roda de música” e, para receber a outra turma, é necessário organizar a sala tirando as cadeiras e mesas do meio da sala. A pesquisadora ajuda a professora e a pedagoga a organizarem a sala. A outra turma chega, e as professoras (três) explicam que estão ali para cantar com as duas turmas e começam a cantar fazendo gestos enquanto uma das professoras toca violão. A pesquisadora percebe a ausência de Débora e pergunta para a professora por ela. A menina não havia acompanhado a turma na saída do refeitório, após o lanche. A professora sai para procurá-la. Depois a funcionária de apoio fala que estavam na biblioteca e que foi ver um filme com Débora, pois não sabia da atividade. Ao chegar na sala e encontrar as crianças cantando, Débora senta-se no meio da roda e começa a participar, ora olhando para as professoras e imitando os gestos, ora olhando para os colegas e demonstrando alegria. As atividades que envolvem a música despertam grande interesse da criança. Ela se empolga e participa interagindo com algumas meninas com quem tem maior afinidade, principalmente Daniele. A professora começa a cantar uma música que Débora parece já conhecer, “bate o pé”. Débora se levanta e começa a bater o pé no chão, como sugere a música. Neste momento, quase todas as crianças se levantam, imitando-a. E é a

menina que incentiva o grupo para o movimento. A roda de música dura em torno de 20 minutos, e todas as crianças participam com bastante entusiasmo. No final da atividade, as professoras se despedem e saem da sala (Trecho do diário de campo, set., 2011).

O episódio acima oferece pistas para refletirmos sobre a importância de um esforço da instituição no sentido de garantir a presença da criança, sujeito de Educação Especial, em todas as ações planejadas para a turma na qual ela está matriculada.

A atividade de integração entre as crianças do Grupo 3 com a turma de Débora, planejada pela escola, constituiu-se em uma excelente oportunidade de troca entre as crianças, possibilitando que Débora se manifestasse e demonstrasse os seus conhecimentos em relação às músicas que foram vivenciadas naquele momento. Além do mais, a menina teve a iniciativa de se levantar e mobilizar o grupo para o movimento da dança.

Podemos perceber que a relação da criança com as outras crianças é fundamental para analisar a sua inserção no grupo. Nas atividades que envolviam correr, pegar o colega, dançar e cantar, a sua participação ocorria de maneira bastante efetiva e interativa com as outras crianças. Nesse sentido, as práticas pedagógicas, por meio da mediação da professora e dos demais profissionais da escola que interagem com Débora, poderiam evidenciar essas atividades a fim de estabelecer elos de escuta com a criança com vistas a potencializar sua aprendizagem.

5.4 A BRINCADEIRA INFANTIL

Acreditamos que a brincadeira se constitui em uma das dimensões fundamentais da infância em nossa sociedade. Portanto é uma expressão legítima da cultura infantil. Concordamos com Vigotski (2005), quando argumenta que a brincadeira se refere a uma forma de atividade que tem um papel primordial no desenvolvimento da criança. Entretanto, percebemos, em nossas observações, que a brincadeira se reportava a uma ação vivenciada pelas crianças na sala de aula de forma dissociada do processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo autorizada quando as

crianças acabavam as atividades de registro em folhas voltadas para a aquisição da leitura e da escrita. Nesses momentos, elas brincavam com os poucos brinquedos existentes na sala, sem que ocorresse o envolvimento ou a intervenção da professora, que utilizava esse tempo para preparar atividades, para dar “reforço” àqueles alunos que, segundo ela, apresentavam “dificuldades” ou para organizar os materiais.

No decorrer das observações, notamos que os brinquedos mais procurados pelas crianças, na sala de aula, eram os blocos de madeira e o jogo de pescaria. Alguns brinquedos elas não pegavam, talvez por não existir um planejamento pedagógico voltado para a brincadeira como atividade importante e necessária no contexto da educação infantil.

O ato de brincar parecia ser considerado como atividade secundária, que é permitido quando as crianças finalizam as atividades consideradas “importantes”. Ao conversar com a professora, em um momento de planejamento do qual tivemos a oportunidade de participar, sobre a importância da brincadeira e do jogo para as crianças, ela demonstrou um posicionamento contrário, ao questionar: *“Então devemos deixar os conteúdos um pouco de lado?”*. Esse questionamento vem carregado de concepções e valores acerca da brincadeira no contexto da escola. Pareceu-nos que a professora ignorava que o ato de brincar/jogar é sério para a criança, e que ela pode aprender interagindo com objetos, explorando e descobrindo o mundo. Além do mais, demonstrou não compreender que existe um conteúdo na ação de brincar e de jogar. Conteúdo que fala do lugar social, histórico e cultural que a criança ocupa enquanto brinca e de como, no enredo da brincadeira, ela vai construindo regras e valores e vai se constituindo como sujeito.

Acreditamos que essa realidade nos fala de políticas públicas que não possibilitam a formação e o planejamento pedagógico voltados para que as crianças vivenciem uma educação infantil que valorize a cultura própria da infância, entendendo a brincadeira e o jogo como possibilidades que propiciam o desenvolvimento e a aprendizagem.

Por outro lado, muitas vezes, as crianças burlavam as regras e aproveitavam situações, como de espera na fila, nos ensaios, nas refeições, na sala de vídeo, no laboratório de informática, e se viravam umas para as outras e começavam a vivenciar brincadeiras que compõem o repertório cultural presente na realidade social e histórica da qual fazem parte, o que reforça a ideia de que as crianças são sujeitos ativos nos processos de socialização, querendo ou não os adultos:

No horário do recreio, Débora ficou um pouco chorosa e Gabriela e Juliana acharam que ela poderia estar com fome. A estagiária leva-a para jantar, oferece o alimento, mas ela recusa. Na hora do jantar, a menina não acompanha sua turma, e enquanto espera a turma jantar, a pesquisadora fica com ela no pátio, próximo ao refeitório, e começa a contar a história “Chapeuzinho vermelho”, procurando fazê-la interagir com a história. A pesquisadora conta a história dialogando com Débora e pergunta:

Pesquisadora – O que o lobo fez?

Débora – E aí... E aí...

Fala de uma maneira que parece estar pedindo que a pesquisadora continue a contar a história, dando uma entonação de continuidade na sua fala. A pesquisadora continua e finge que é o lobo, e a menina corre fingindo que está com medo e sorri demonstrando envolvimento na brincadeira. As duas permanecem brincando de faz de conta até que a turma termine de jantar e saia do refeitório. Débora gosta muito da brincadeira de faz de conta, ela entra no jogo e participa com entusiasmo (Trecho do diário de campo, out., 2011).

De acordo com esse episódio registrado no diário de campo, podemos observar que Débora se envolvia nas interações que interessavam a ela de forma intensa e a brincadeira de faz de conta era uma possibilidade de conseguir a sua cumplicidade, a sua entrada no diálogo. Entretanto, percebíamos que Débora não buscava a brincadeira do faz de conta individualmente, a partir de sua iniciativa, mas, quando um adulto ou outra criança interagiu com ela com esse objetivo, a menina se envolvia na brincadeira demonstrando a sua presença e a sua vivacidade, entrando no enredo da história, participando junto com o outro da história:

As crianças acabaram de jantar e esperam em fila, no pátio anexo ao refeitório, para retornarem para a sala. Sentam-se e começam a brincar. Débora observa

atentamente duas amigas (Vitória e Isadora) que brincam com as mãos fazendo gestos muito rápidos de bater nas mãos uma da outra. A professora chama para irem para a sala, as meninas se levantam, Débora coloca a mão no ombro de Vitória e as três se encaminham para a sala (Trecho do diário de campo, out., 2011).

O trecho do diário de campo acima oferece pistas que indicam que, mesmo que as brincadeiras não sejam consideradas pelos adultos como atividades que oportunizam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, existem momentos em que elas criam alternativas para vivenciar a ação de brincar, escapando da padronização, do controle e evidenciando o caráter contraditório das vivências no cotidiano na educação infantil:

Débora não se senta à mesa no retorno para a sala. Foi se sentar no chão, em frente ao espelho. Interage com a sua imagem refletida no espelho. Bate as mãos no espelho e, ao mesmo tempo, canta:

Débora – O Deus é bom e sinto feliz...

A pesquisadora chama a menina.

Pesquisadora – Débora, Débora, cadê os amigos, Débora?

Débora desvia a atenção do espelho e se vira olhando para a pesquisadora. Ela se levanta, anda em direção a Daniele, para por um breve instante na frente da menina e passa a mão em seu rosto. Continua andando e vai para o quadro. As crianças estão eufóricas e conversam entre elas muito animadas enquanto Juliana entrega os pedaços de massinha. A pesquisadora explica que podem modelar o bonequinho doce e o que desejarem. Começam a brincar com o material e constroem bonecos, bichos, bolas, pizzas. Débora recusa a massinha empurrando a mão de Juliana. A pesquisadora oferece o recurso para a menina falando que pode modelar várias coisas, mas ela repete a mesma atitude que teve com Juliana, demonstrando não estar interessada em brincar com a massinha. A pesquisadora pega o livro que foi trabalhado e mostra para Débora, que o afasta permanecendo sentada no chão. A pesquisadora coloca o livro em cima da mesa e, segundos depois, percebe que a menina se levanta do chão, vai até a mesa, pega o livro e começa a folhear, a tocar e a ler o material. Pega na mão da pesquisadora que se aproxima dela, pedindo que leia enquanto olha as imagens e vai passando as páginas. Juliana se aproxima com um pedaço de massinha no nariz, fingindo que é uma bruxa e chama a menina:

Juliana – Débora, Débora...

Inicialmente Débora não dá atenção à estagiária, pois está concentrada no livro, e Juliana imita a risada da bruxa tentando chamar a sua atenção:

Juliana – Ra, ra, ra...

Nesse momento, Débora parece perceber a presença da bruxa e desvia a atenção do livro olhando para Juliana. Abre um sorriso levando a mão ao nariz da bruxa. Os olhos brilham de alegria e vivacidade e nesse momento, o seu envolvimento na brincadeira com Juliana é perceptível. Não pronuncia nenhuma palavra, mas os gestos, o olhar, o sorriso demonstram que entrou no jogo de Juliana, mesmo que tenha sido por poucos minutos, pois Gabriela avisa que está na hora de guardar a massinha para ir para o pátio. As crianças continuam em suas mesas brincando com a massa de modelar. A professora insiste pedindo para guardar e explica que, depois do horário do pátio, poderão continuar brincando. Neste dia as crianças não trabalham com folhas de atividades, mas se envolvem bastante nas brincadeiras com a massinha. E Débora, apesar de não ter manuseado a massa, interagiu com Juliana através do material que se transformou em nariz de bruxa. A menina se interessou, também, pela história do bonequinho doce, ouvindo a narrativa da pesquisadora e depois interagindo com o livro (Trecho do diário de campo, nov., 2011).

O episódio acima evidencia a forma como a criança com autismo se percebe em seu processo de inclusão na escola de educação infantil e como se constitui em um processo mediado pelas relações pedagógicas em que as interlocuções que envolvem os adultos (neste caso a estagiária) e as crianças são imprescindíveis para analisarmos que a linguagem é fundamental no processo de constituição dos sujeitos.

Como já apontamos aqui, para Vigotski (2007), as relações constituídas no nível interpsicológico, no nível social, ou seja, entre as pessoas, são imprescindíveis para a internalização das funções psicológicas superiores, tendo a linguagem importância primordial nesse processo, pois,

[...] a capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas

difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VIGOTSKI, 2007, p. 17-18).

Nossas reflexões, a partir dos estudos de Vigotski, apontam a importância da linguagem e a necessidade de compreender a pessoa com deficiência como “[...] sujeito da e na história, sujeito produtor de textos, autor de sua palavra” (MONTEIRO, 1998, p. 80).

No episódio a seguir, também observamos pistas que apontam para a importância da linguagem, pois é por meio da linguagem que o sujeito constrói a representação da realidade na qual está inserido:

A turma termina de lanchar e Sâmela chama as crianças para retornarem para a quadra. Débora percebe que os colegas estão indo para a quadra e acompanha-os. A professora distribui bolas de vários tamanhos e cores e uma corda. Algumas crianças vão pular corda com a professora Sâmela, um grupo de meninos vai jogar futebol, outros ficam quicando uma bola no chão ou na cesta de basquete que tem presa na parede. Débora pega uma bola e segura entre as mãos e joga no chão. A estagiária se aproxima e arremessa a bola para a menina, que joga a bola de volta. As duas ficam brincando com a bola por alguns minutos até que a criança para de jogar, corre de um lado para o outro, encontra a colega Patrícia, olha para ela, toca as duas mãos em seu ombro e sai correndo para perto da cesta de basquete. Juliana se aproxima, joga a bola na cesta de basquete enquanto Débora olha ao mesmo tempo em que pula. Juliana entrega a bola para Débora pedindo que ela arremesse na cesta. A menina arremessa, mas a bola bate na parede. A pesquisadora e a estagiária comemoram falando: “Muito bem, Débora!” e ela também fala sorrindo: “Aeeê”... Sai correndo para o canto do pátio onde tem uma caixa pequena de areia e fica brincando naquele espaço até o final da aula da professora Sâmela. Brincar com areia é uma ação que parece despertar grande prazer em Débora. Nesse momento, a pesquisadora tenta chamar a sua atenção para outras coisas ou situações, mas ela continua mexendo, espalhando, juntando a areia. Joga para cima e observa o movimento de cair no chão e retorna à mesma

ação. A pesquisadora fala com ela, perguntando o que está fazendo, as crianças se aproximam tentando interagir com ela, mas não desvia a sua atenção do ato de mexer na areia e às vezes fica nervosa quando alguém insiste para chamar a sua atenção. Repete o ato de tirar areia da caixa e colocar no chão do pátio espalhando, muitas vezes se entregando totalmente a esse movimento, parecendo não está enxergando nada, nem ninguém. Em um diálogo com sua colega Júlia, esta manifesta a sua impressão sobre esta questão.

Pesquisadora – Não quer brincar hoje, Júlia?

Júlia – Eu tô vendo!

Pesquisadora – Vendo o quê?

Júlia – Vendo a Débora Brincar com areia.

Pesquisadora – Vai lá brincar com ela.

Júlia – Não quero sujar as mãos de areia. Olha as mãos dela, tia!

Pesquisadora – Chama ela pra brincar de bola, pra pular corda... Você gosta de pular corda?

Júlia – Eu não sei, ainda.

Pesquisadora – Você tenta pra você aprender.

A menina empurra a bola para Débora devagarzinho que afasta a bola empurrando de volta.

Júlia – Ai, ela nem tá interessada na bola, tá interessada na areia.

Pesquisadora – Tenta novamente, vai lá, chama ela.

Débora pega a bola e segura entre as mãos.

Pesquisadora – Olha lá, ela pegou a bola.

Débora joga a bola de volta.

Júlia – Ai, jogou fora, voltou pra areia.

A pesquisadora e Júlia continuam em pé observando Débora brincar com areia e, nesse momento, Daniele, que é uma criança que demonstra ter grande afeto por Débora e esta pela menina, se aproxima e começa a brincar na areia. Júlia, animada com a chegada da amiga, também decide brincar com areia. Débora parece não perceber a entrada das duas na brincadeira e continua mexendo na areia, agora retirando da caixa e levando para próximo desta e não mais do lado. Tentando chamar a sua atenção, a pesquisadora fala: “Débora, a Daniele quer fazer bolo com você”. A menina continua envolvida na brincadeira e cantarolando algo que a pesquisadora não consegue identificar, mas Júlia percebe que ela está cantando e

comenta: “Que bonitinho a Débora cantando!” (Trecho do diário de campo, nov., 2011).

No episódio acima, podemos perceber indícios de que Débora estava presente no diálogo sobre ela. Nas tentativas de interação buscadas por Júlia, a menina parecia perceber a sua amiga na medida em que não esteve alheia e reagiu, devolvendo a bola várias vezes para demonstrar/enunciar que não queria brincar de bola e sim com areia. A menina permaneceu brincando com areia todo o tempo, mas sabia que não estava sozinha, tinha consciência da presença do outro. Algumas vezes até demonstrou irritação parecendo não querer ser incomodada e devolveu a bola lançando um olhar para Júlia que parecia mostrar essa sua irritação. Em seu olhar, em sua enunciação, demonstrava contrariedade, pois queria brincar e sua amiga insistia para interagir com ela.

Nesse episódio, é possível inferir, ainda, que, por meio das relações dialógicas, as crianças trazem para a escola vivências e conhecimentos significativos do cotidiano e, nesse contexto, a palavra é imprescindível na constituição da subjetividade, pois ela é signo social, ela está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação, ela é ponte entre mim e o outro (BAKHTIN, 1992).

Desse modo, as crianças têm o que dizer, são capazes de falar e se manifestar, pois, como já foi discutido aqui, infância se refere a uma categoria social do tipo geracional (SARMENTO, 2008), a uma possibilidade de viver a experiência de ser criança, ator social pleno que vive o presente, participante ativo do seu processo de socialização e da sociedade, que pertence a uma classe social, a uma cultura, a um gênero, a uma etnia e que constrói e reconstrói a história e a cultura em conjunto com os adultos.

Assim, diante dessa concepção de infância, é possível compreender as crianças a partir de suas vivências, experiências e manifestações nas relações estabelecidas com seus pares, como sujeitos que tem voz, vez e expressões próprias.

Contudo, na fala da pedagoga, observamos pistas de que a escola parecia não proporcionar às crianças oportunidades para viverem a brincadeira como uma

expressão legítima da cultura infantil na medida em que acreditavam que a aprendizagem dos conteúdos se dá somente por meio da realização de atividades de registros em folhas, e não contempla em sua rotina espaço e tempo para a brincadeira, para as manifestações próprias da cultura da infância.

Houve um tempo na Educação Infantil que a gente tinha o cantinho da fantasia, tinha muita história, muita brincadeira, jogos... Então isso acontece também, mas o conteúdo se sobrepõe a essas atividades. Na nossa rotina, não tem espaço pro pátio livre, e o pátio só acontece na hora do recreio. Aquele monte de criança junto. Antes a gente tinha horário de pátio com o professor. Aí ele ia pra lá para brincar. Mesmo que ele observasse uma criança de uma forma especial, mas ali a criança tava brincando. Agora não tem mais, agora ela só brinca quando é pra ir para o intervalo, que junta aquele monte de criança, é aquela confusão, não dá para brincar ali. Dá pra correr, correr, tumultuar. Então, até nos nossos horários, não existe mais um horário que comporta a criança brincando, só mesmo no horário de recreio do professor que a criança aproveita pra brincar livremente (PEDAGOGA).

A partir da fala da pedagoga, podemos observar que a brincadeira parecia não ser contemplada nos horários da escola como uma atividade importante para as crianças, o que evidencia que a escola, embora seja um lugar para as crianças, parecia não se efetivar como espaço que possibilita às crianças vivenciarem a brincadeira.

De acordo com Vigotski (2007), a brincadeira é uma atividade na qual a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas. Ao desenvolver ações compartilhadas com outras crianças por meio da brincadeira, a criança constrói conhecimentos e se apropria dos saberes de uma determinada cultura. Nesse contexto, é fundamental que a criança tenha a oportunidade de vivenciar a brincadeira na educação infantil.

Ao falar sobre a brincadeira na escola de educação infantil, a estagiária demonstra acreditar que a criança com autismo tinha poucas oportunidades de vivenciar o brincar na instituição:

Ah, eu acho que ela tem momentos e momentos. Por exemplo, quando tem uma brincadeira diferente, ela vai e consegue brincar com as meninas, mas tem momentos que ela já não quer ou eu acho que a gente que insiste de menos. Tem momentos que ela consegue brincar com as crianças, principalmente com a Daniele, né? Mas são poucos momentos, porque não são todas as crianças que têm paciência, que tem carinho de ir lá brincar, que tem afinidade. Então, são poucos os momentos que ela consegue ter esse momento de brincadeira, de infância. O restante é mais seguir ordens: vamos jantar, vamos lanchar, vamos para a sala... Então são assim, momentos relâmpagos, entendeu? E na maioria das vezes ela fica presa no mundo dela (ESTAGIÁRIA).

A fala da estagiária parece apontar para a necessidade de construção de um trabalho voltado para a diversidade humana, fazendo da escola um espaço plural onde todos os sujeitos sejam respeitados e valorizados como pessoas, independente de suas diferenças. De acordo com Magalhães (2011), as pessoas apresentam singularidades e especificidades em seus processos de aprendizagem percorrendo caminhos que precisam estar em permanente construção na escola.

Na escola inclusiva lidamos com alunos que se afastam dos modelos pré-formados de aprendizagem (os diferentes) e isto pode ser encarado como um desafio institucional e profissional na construção de respostas educativas diversificadas e atentas às peculiaridades de nossos alunos (MAGALHÃES, 2011, p. 102).

Podemos observar, no episódio a seguir, que, em alguns momentos, a escola sai da rotina e as crianças se beneficiam na medida em que têm a oportunidade de vivenciar a brincadeira e a cultura infantil. Entretanto, é necessário que essa prática passe a fazer parte do planejamento/cotidiano da escola:

As crianças acabam de lanchar, saem do refeitório e a professora Gabriela os encaminha para o palco que tem em frente ao refeitório para realizar o ensaio da apresentação da história “A ZEBRA”. Gabriela lê a história mostrando as gravuras enquanto as crianças vão imitando os animais. Débora está em pé interagindo com as imagens do mural (pirulitos, balas, bombons, animais e saquinhos de pipoca) que existe pendurado na parede do fundo do palco. Quando percebe a movimentação dos amigos, sai de perto do mural e se aproxima do grupo. A menina observa por pouco tempo os colegas olhando para um lado e para outro, mas retorna a interagir com as imagens coloridas que parecem chamar a sua atenção. Ela olha atentamente, bate as mãos em movimentos rápidos, toca sentindo a textura e desse modo, não participa da atividade de dramatização. Está perto dos colegas, mas interage com o mural do fundo do palco. Quando finaliza o ensaio, as crianças começam a correr e pular. Débora se desliga das imagens coloridas e começa a brincar também, correndo e pulando pelo palco. A menina chega perto de Maria que a abraça pelas costas, ela se vira de frente para Maria, pega em sua mão olhando em seu rosto e as duas começam a brincar de roda cantando “Atirei o pau no gato-to-to...”. No final da música, Débora se joga no chão e puxa Maria que permanece em pé observando a amiga no chão. A menina cai perto de Vitória que leva as mãos em suas costas, o que parece ser entendido como um convite para a brincadeira, pois se levanta do chão, dá as mãos para Vitória e as duas começam a brincar rodando e cantando. Realiza a mesma brincadeira com Patrícia e, no final, sempre se joga no chão, o que parece ser muito prazeroso para ela. Percebendo que os amigos estão brincando de entrar embaixo do mural com o qual estava interagindo no momento do ensaio, Débora, também corre e vai brincar de se esconder com os amigos. Gabriela e Juliana chamam as crianças para retornarem para a sala de aula, porém elas continuam brincando, sendo necessário que a professora chame várias vezes, até que saem e se encaminham para a sala” (Trecho do diário de campo, out., 2011).

A escolha do episódio acima se deve à possibilidade que ele oferece para refletirmos sobre a importância da construção de práticas pedagógicas baseadas em situações que favoreçam às crianças vivenciarem a brincadeira, no coletivo.

Observamos indícios que pareciam demonstrar que Débora era capaz de realizar movimentos em relação às outras crianças, à coletividade, aos colegas de escola, se reconhecendo como componente daquele grupo de crianças e desse modo ia se constituindo como sujeito Débora, criança matriculada naquela instituição.

No cotidiano da escola, observamos momentos de grandes possibilidades de interação em que a criança com autismo parecia estar completamente envolvida no processo, contudo cabe fazermos uma reflexão: por que, no contexto geral da escola, se torna tão complexa a construção de um espaço dialógico que possibilite perceber as reais necessidades das crianças, na infância?

Assim, a recusa de Débora em realizar as atividades de rotina nos fornece indícios de que é necessário refletir sobre o planejamento das ações na educação infantil, entendendo a criança, especialmente aquela com deficiência, como sujeito social pleno, protagonista da história, produtora de cultura e que se constitui na relação com os pares e com os adultos. Porém a dinâmica da escola contribuía para que este, muitas vezes, nem mesmo ocorresse, e as atividades acabavam acontecendo de forma descontínua e improvisada.

Assim, em nossas observações, foi possível perceber indícios de que a criança com TGD, com laudo de autismo, imprime sentido às situações vivenciadas no cotidiano da instituição de educação infantil e se reconhece e se percebe como sujeito que compõe aquele grupo de crianças. Contudo, ressaltamos a necessidade de se fazer da educação infantil um espaço onde a linguagem esteja presente de forma viva, onde as práticas pedagógicas possibilitem ouvir/escutar os sujeitos, entendendo os alunos como seres interativos, que vivem o presente, envolvidos nos processos históricos e socialmente determinados, pois só a partir dessa prática, em relação a todas as crianças do espaço educativo, é que poderemos vivenciar uma educação infantil de maneira significativa.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por muito individual que pareça, toda criação encerra sempre em si um coeficiente social. Nesse sentido, não há invenções individuais no sentido estrito da palavra, em todos existe sempre uma colaboração anônima (VIGOTSKI).

Ao final da escrita desta dissertação, queremos voltar ao começo, em nossa questão que se tornou o foco dessa investigação. Pesquisamos o processo de inclusão de uma criança com TGD, com laudo médico de autismo, buscando analisar esse processo, em uma escola de educação infantil.

Acreditamos ser importante registrar que, com esta pesquisa, não pretendemos afirmar generalizações sobre a inclusão de crianças com autismo, mas apresentar uma possibilidade de perceber o movimento de inclusão desse sujeito na educação infantil.

Por meio das observações de situações vivenciadas pela criança com seus pares e com os adultos e entrevistas realizadas com os profissionais, encontramos pistas, indícios, pequenos detalhes que se tornaram importantes e possibilitaram observar que a inclusão dos sujeitos com autismo aos conhecimentos historicamente construídos ainda é uma tentativa cheia de dúvidas e incertezas. Contudo, acreditamos que a aposta categórica no potencial do ser humano pode contribuir para pensarmos possibilidades desse processo.

Na educação das pessoas com autismo, as dificuldades não podem ser negadas, mas as capacidades existentes podem e devem servir de fonte para a construção de novas capacidades a partir de um planejamento da prática pedagógica na educação infantil que possibilite o exercício cotidiano da escuta desses sujeitos, pois eles são capazes de dizer, de se manifestar.

Nesse sentido, o contexto pedagógico precisa se constituir como espaço de ouvir o outro, conhecer o outro como interlocutor capaz de nos dizer sobre muitas coisas. Assim, precisamos considerá-lo como espaço polifônico, espaço de relações dialógicas, “[...] que devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados,

converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas” (BAKHTIN, 2005, p. 183) e, assim, possibilitar às crianças manifestarem seus desejos, suas necessidades, suas percepções, narrarem as suas experiências por meio das suas possibilidades, das suas enunciações.

Contudo, a maneira como a sociedade é organizada, associada às políticas públicas de educação, e a fragilidade da formação inicial e continuada podem não ser fatores favoráveis à compreensão do papel da linguagem como fundamental para os processos de apropriação da cultura e de constituição dos sujeitos.

Fontana (2001) aponta que o medo, a incerteza, as dúvidas de como agir são normais quando se está diante de uma situação nova que exige de todos, experientes ou não, a criação de estratégias para viabilizar práticas que conduzam a caminhos de ensino-aprendizagem sobre os quais pouco se sabe. Assim, é necessária uma disposição para aprender por parte de todos os envolvidos no processo de modo a transformar a maneira com que estamos acostumados, historicamente, a lidar com a diversidade humana em nossa sociedade.

Sabemos que não podemos esquecer que as questões macrosociais estão em pauta e que, mais particularmente, os órgãos oficiais de educação têm responsabilidades que precisam ser cumpridas, por exemplo, a efetivação de uma política séria de valorização dos profissionais da educação e de formação continuada. Acreditamos que somente a escola regular, nas condições atuais, é insuficiente para a efetivação do processo de inclusão.

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes (LAPLANE, 2004, p. 18).

Laplane (2004) ressalta que outros fatores estão entrelaçados à questão da inclusão, os quais não estão sob a responsabilidade apenas das instituições de educação, mas também das políticas sociais, da distribuição de renda e do acesso aos bens materiais e culturais.

Desse modo, com base na abordagem histórico-cultural, entendemos que todas as pessoas com características que comprometam o desenvolvimento são capazes de aprender, desde que se garantam as condições para que isso ocorra e, também, que não se ignore o que ela tem a dizer sobre os seus processos de aprendizagem. Essa perspectiva imprime uma visão prospectiva da trajetória da criança com deficiência, sendo possível pensá-la a partir da possibilidade, da força, da afirmação e da capacidade, levando em conta sua alteridade e reconhecendo a especificidade nos tempos e espaços em que se faz criança e vive sua infância.

Nesse contexto, os estudos realizados pela Sociologia da Infância possibilitaram fortalecer a ideia de que é possível/necessário o exercício cotidiano de escutar as crianças, inclusive aquela com autismo, pois a sua palavra deve ser levada a sério, já que é ator social pleno, protagonista de sua história, produtora de cultura. Entendemos a escuta para além de ouvir a voz dos sujeitos, mas perceber/entender/auscultar suas vozes e manifestações, numa relação onde o diálogo ocupa um lugar muito especial.

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

As considerações apresentadas a partir dos dados e dos apontamentos teóricos assinalam a enorme importância da instituição de educação infantil na vida da criança com autismo, sujeito de nossa pesquisa. Débora parecia não se interessar pelas atividades de rotina, em especial aquelas que se referiam ao registro das letras e dos números e poucas vezes as realizava, buscando, nesses momentos, outros recursos ou situações que pareciam ter significado para ela. Assim, cabe uma

reflexão acerca de como as atividades de registro acontecem no cotidiano da educação infantil. A sala de aula, que deveria ser espaço de apropriação dos conhecimentos e de constituição dos sujeitos a partir de relações dialógicas, da escuta do outro era vivenciada como espaço que parecia priorizar o cumprimento de atividades.

Entendemos que é no percurso de pensar/planejar/fazer a prática educativa para/com todas as crianças, que identificamos a necessidade de buscar o espaço de sentido, tendo a linguagem como eixo central na constituição do sujeito.

A partir das interações de Débora no contexto da escola e do seu interesse pelas imagens, em especial as fotografias de momentos vivenciados com as amigas da escola, procuramos compreender o vínculo construído entre Débora e as outras crianças. É importante registrar que esse recurso pode se constituir como uma linguagem importante no entendimento das potencialidades da menina, além de ser uma excelente ferramenta de trabalho na apropriação de novos conhecimentos pela criança.

A brincadeira também se constituiu em um momento importante, sendo possível na vivência do brincar perceber o movimento e a presença de Débora junto às crianças e adultos. As situações em que mais conseguimos perceber indícios da presença e do envolvimento da menina estavam relacionadas com a brincadeira com outras crianças ou com adultos.

Em conversa com a família, foi possível observar o valor e a importância que ela dava à escola, e esse fato pode ter interferido na percepção de Débora, sobre essa instituição que parecia ser, também, importante para a menina que, em nenhum momento, percebemos resistir para permanecer nesse espaço, pelo contrário, em diversos momentos demonstrava estar satisfeita e envolvida nas ações realizadas pelo grupo. Segundo a mãe, no final de semana, Débora apresentava o desejo de estar no CMEI quando passava perto desse espaço e se direcionava para a sua entrada ou quando apontava para a mochila pedindo para um adulto pegar.

Portanto, Débora reconhecia a escola como espaço significativo para ela e demonstrava isso, na medida em que manifestava o desejo de ir para esse espaço, mesmo no final de semana.

Este estudo nos possibilitou compreender a importância da mediação na apropriação dos conhecimentos e na constituição da subjetividade da criança com autismo. Débora demonstrava que se apropriava dos conhecimentos e, apesar de, em muitos momentos, parecer estar alheia ao que estava acontecendo ao seu redor, ela ia se constituindo como sujeito singular, com a sua maneira de perceber a si e ao mundo, na convivência com aquele grupo de amigos e os adultos envolvidos no processo.

Portanto, a partir dessa perspectiva, podemos inferir que a criança, sujeito desta pesquisa, apresenta um grande potencial de aprendizagem, logo, é necessário que, no planejamento das práticas pedagógicas, se efetive um olhar voltado para a sua maneira peculiar de aprender, levando em consideração o fato de ser criança, ser humano que vive a infância, antes de ter uma deficiência.

Débora está presente no CMEI e precisa ser percebida/ouvida/escutada como sujeito singular que compõe aquele grupo de crianças por todos os profissionais da escola.

Assim, ao analisarmos o processo de inclusão de uma criança com autismo, muitas questões emergem para refletirmos sobre as práticas realizadas no espaço de educação infantil com todas as crianças, em especial a nossa prática pedagógica como profissional responsável por apoiar/articular/mediar as questões que envolvem o planejamento e a formação continuada de profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos. Entendemos que as possibilidades para o processo de inclusão aos conhecimentos construídos, ao longo da história da humanidade, pela compreensão dos processos vividos pelas crianças, precisam ser pensadas de forma coletiva, nas relações dialógicas, que acreditamos podem ser também transformadoras da realidade que vivemos.

Esperamos, dessa maneira, que este estudo possa apontar possibilidades de reflexão acerca do processo vivenciado pelos sujeitos com autismo, no espaço de educação infantil de maneira respeitadora da diversidade humana.

Aproveitamos para sugerir que essa temática seja estudada por mais pesquisadores, a fim de fortalecermos o conjunto de trabalhos que temos e, também, os modos, isto é, as metodologias para constituí-los.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortes, 2005.

ANDRÉ, M E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008..

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BAKHTIN, M.;VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. Tese (Doutorado em Educação)_Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2007.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Obras escolhidas**. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Seesp/MEC, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001.

_____. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009.

CARNEIRO, K. C. O. **Análise do processo de escolarização inicial com síndrome de down**: algumas considerações sobre educação inclusiva na educação infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara, SP: 2009.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, SP, São Carlos, 2006.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artimed, 2011.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, p. 351 - 360, maio/ago. 2005.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

EVANS, J. Educação inclusiva: um início justo para todas as crianças. In: _____ **Coordinators' notebook: a infância em debate: perspectivas contemporâneas**. Brasília: Fundação Orsa, 2003. v. 1.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FONTANA, R. A. **A inclusão dos professores na educação inclusiva**. Trabalho encomendado pelo GT 15 – Educação especial, 2001.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, M.; COLABORADORES. **Observação – registro – reflexão**: instrumentos metodológicos I. Série seminário. São Paulo: Publicações do Espaço Pedagógico, 1996.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim violência não. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

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

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In. OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA D. T. R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GOMIDE, M. G. 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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

GONÇALVES, A. K. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, SP, São Carlos, 2006.

GRINKER, R. R. **Autismo**: um mundo obscuro e conturbado. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. **Infância e linguagem**: Bakthin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. Experiências humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa. In: JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **História de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 2003.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Pesquisando infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Brasília: Líber Livro, 2005.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LOPES, A. E. Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial. In: KRAMER, S.; LEITE, A. M. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Um breve panorama da educação especial no Brasil. In: MAGALHÃES, R. C. B. P.; LAGE, A. M. V. (Org.). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

_____. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Líber Livro, 2011.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Líber Livro, 2011.

MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A.; ROMUALDO, A. S.; NEVES, S. S. M. A Perspectiva vygotskiana na educação para a diversidade. In: MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. (Org.). **Da exclusão à inclusão**: (re)construindo significados à luz

dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault. Juiz de Fora, MG: URJF, 2009.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. (Org.). **O conceito marxista de homem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola inclusiva**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTANDON, C. **Sociologia da infância**: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001.

MONTEIRO, M. S. **Crianças e linguagem num contexto especial**: um estudo etnográfico. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora/MG: EDUFJF, 1998.

OLIVEIRA, I. M. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, M. K. O Problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, R. I. **Inclusão na educação infantil**: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

ORRÚ, S. E. **Autismo**: o que os pais devem saber. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

_____. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, p. 405-417, maio/ago. 2005.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

RIZZOLI, M. C. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista**: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, maio/ago. 2005.

_____. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro, Lamparina, 2011.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Minho: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SANTOS, A. S. **Respeito, sou criança**: as narrativas infantis sobre o mundo de gente grande. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7 - 31, p. 2001.

SOUZA, G. **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Unimarco, Loyola, 1996.

VASQUES, C. K. **Transtornos globais do desenvolvimento e educação**: análise da produção científico-acadêmica. Trabalho apresentado no GT – 15 de educação especial, 2008.

_____. Uma leitura sobre o atendimento educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: 6º SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011, Nova Almeida/Serra/ES. **Anais...** Vitória: Ufes, 2011.

VAZ, A.; MENDES, R.; MAUÉS, E. **Episódios e narrativas de professores**: experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. Cidade: ANPED, 2001.

VEYNE, P. O império romano. In: ARIÈS, P.; BUBI, G. (Org.). **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

VICTOR, S. L. A infância da criança com deficiência: uma revisão bibliográfica. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 12., 2010, Vitória/ES. **Anais...** Vitória: Ufes, 2010.

_____, O brincar na educação infantil e suas contribuições na inclusão da criança com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA M. A.;

WILLIAMS L. C. A. (Org.). **Temas em educação especial**: avanços recentes, São Carlos, SP: EdUFSCar, 2004.

_____, Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: concepções de professoras regentes e especialistas em educação especial. SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória/ES. **Anais...** Vitória: Ufes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**: fundamentos de defectologia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. t. 5.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A _ Roteiro de observação na sala de aula

Pontos a serem considerados na observação:

- 1- Organização da sala.
- 2- Interação professora-criança.
- 3- Interação criança-criança.
- 4- Estratégias utilizadas pela professora na condução do processo de inclusão da aluna com TGD.
- 5- Estratégias propostas que favorecem a escuta das narrativas das crianças, o diálogo, a comunicação.
- 6- As atividades propostas favorecem às crianças viverem a infância, considerando os diferentes modos de ser e estar na infância?
- 7- As vivências-interações favorecem entender que os sujeitos aprendem e se constituem subjetivamente na relação com o outro?

APÊNDICE B _ Roteiro de entrevista semiestruturada com os profissionais:

1. Qual a sua formação?
2. Como você começou no magistério?
3. Há quanto tempo você atua na rede deste município? E nesta escola?
4. Como você vê a questão da inclusão das crianças com TGD na escola regular?
5. Como é realizado o planejamento das atividades?
6. O planejamento tem atendido às demandas da turma?
7. Quanto ao atendimento da criança com TGD, o planejamento tem contribuído para esse processo?
8. Para você, as crianças têm a oportunidade de viverem a infância em sua aula? E na escola? De que maneira?
9. Você acha que a criança com TGD está sendo incluída nas interações que ocorrem em sua aula?
10. Você acredita ser importante ouvir/escutar as crianças em sua sala de aula? Como você procura fazer isso?
11. Considerando que as crianças constituem suas maneiras de ser e estar no mundo, também na escola, como você vê essa questão com a criança com TGD?

APÊNDICE C _ TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: “PERCEPÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (AUTISMO) DO SEU PROCESSO DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL”

Eu, _____, responsável por _____, portador(a) do documento de Identidade n.º _____, residente na rua _____ n.º _____, na cidade de _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa supracitada, sob a responsabilidade da pesquisadora Helen Cristina Correia, aluna regularmente matriculada do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. Este estudo procura analisar a percepção que a criança com TGD (autismo), tem do seu processo de inclusão no contexto da escola de Educação Infantil onde estão matriculadas e frequentando concomitantemente durante o ano letivo.
2. Durante a pesquisa, serão realizadas observações participantes do contexto da escola de educação infantil e entrevistas semiestruturadas com os profissionais da escola e pelo responsável pela criança. Para tanto, serão utilizados a audiogravação, videogravação, fotografias e diário de campo para registros das observações participantes, que serão posteriormente transcritas.
3. Os resultados desta pesquisa serão divulgados por meio de publicações da dissertação de mestrado e em periódicos especializados, apresentação em eventos na área da Educação e Educação Especial e espaços que discutam as propostas de educação inclusiva.

4. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir, conscientemente, sobre a minha participação na referida pesquisa.
5. Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa, com o compromisso de avisar por escrito, com uma semana de antecedência, sobre a desistência.
6. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho.
7. Este Termo de Livre Consentimento é feito em duas vias: uma permanecerá em meu poder e outra ficará com a pesquisadora responsável.

Vitória, _____ de _____ de 2011.

Participante voluntário da pesquisa

APÊNDICE D _ TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO

VITÓRIA, _____ de _____ de _____ .

Eu, _____ concordo e autorizo a participação de _____ na pesquisa: A PERCEPÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (AUTISMO) SOBRE SEU PROCESSO DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, sob a responsabilidade da pesquisadora HELEN CRISTINA CORREIA, aluna regularmente matriculada no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (Mestrado) da UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO, com a orientação da Prof^a. Dr^a. SONIA LOPES VICTOR.

Estou ciente de que, durante a pesquisa, serão realizados vídeo, audiogravações e fotografias, com intuito de registrar as diferentes situações do cotidiano escolar. Esses dados poderão ser apresentados em relatórios e eventos científicos da área de educação e afins, sendo garantido o anonimato dos sujeitos da pesquisa, com registro de nomes fictícios para as crianças.

Assinatura do Pai ou Responsável