



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

ANDERSON RUBIM DOS ANJOS

**CULTURA LÚDICA E INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO GLOBAL DO
DESENVOLVIMENTO**

**VITÓRIA
2013**

ANDERSON RUBIM DOS ANJOS

**CULTURA LÚDICA E INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO GLOBAL DO
DESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Diversidade e Práticas Pedagógicas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Lopes Victor

**VITÓRIA
2013**

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

A599c Anjos, Anderson Rubim dos, 1974-
Cultura lúdica e infância : contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento / Anderson Rubim dos Anjos. – 2013. 173 f. : il.

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

1. Educação inclusiva. 2. Infância. 3. Autismo em crianças. 4. Educação especial. 5. Crianças autistas. 6. Educação de crianças. 7. Transtorno global do desenvolvimento. 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

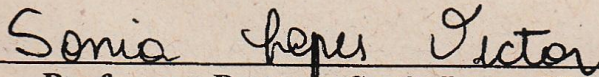
ANDERSON RUBIM DOS ANJOS

**"CULTURA LÚDICA E INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES
PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO
GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO"**

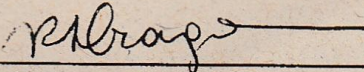
Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 25 de janeiro de 2013.

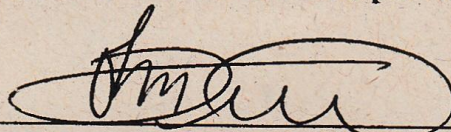
COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Vera Fialho Messias Capellini
Universidade Estadual Paulista

E lá vou eu saindo para o batente
Antes mesmo de o galo cantar
Sempre correndo na frente
Espero a minha estrela brilhar
Não sou de atrasar, não tão pouco puxar
O tapete de ninguém
Nessa vida nada é por acaso
Pra quem nasceu predestinado
A Vitória demora, mas vem.
Guerreiro não foge a luta
Eu to sempre na disputa
Em prol de um amanhã melhor (bem melhor)
Pego firme na labuta
Malandro é quem escuta bom conselho
Pra não ficar na pior
Eu vou compondo minha história
Guardo em minha memória
Quem sempre me fez o bem
Aprendi pra ensinar o ensinamento
Que tudo na vida tem seu tempo,
A vitória demora, mas vem.....

Samba de Juninho Thybau; Baiaco e Luis Caffé

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos, a Deus que não tem deixado faltar nada em minha vida, por estar a cada dia suprindo as minhas necessidades e me proporcionado condições, para alcançar as vitórias.

Aos meus familiares: Marilene Rubim, a minha mãe que sempre esteve ao meu lado acompanhando e apoiando os meus estudos; Usias dos Anjos, o meu pai quem sempre me fez acreditar que somos capazes, às minhas Irmãs Janaina a Geovanna companheiras e amigas, que acreditam em mim, e a todos os outros familiares que estão distantes e torcem pelo meu crescimento profissional.

Agradeço, também, aos meus colegas do mestrado, da turma vinte e quatro, que se tornaram companheiros, de estudo, em especial àqueles colaboradores nos grupos de pesquisa.

Aos professores, que ampliaram os meus conhecimentos, nas aulas, do curso de mestrado.

Não posso deixar de agradecer a todos os profissionais, do CMEI, Caminhando para o Futuro, meu carinho aos que fizeram parte do nosso estudo, em especial: a pedagoga Fernanda, as professoras Maria e Aline, estagiária Beatriz, às cozinheiras, assistentes de serviços gerais e á diretora, por me receberem e acreditarem em nossa pesquisa.

Ao Luiz, um aluno, que nos mostrou outras possibilidades de ver e pensar o processo educativo junto às crianças com transtorno globais de desenvolvimento. A sua mãe, que de forma tímida confiou à participação do seu filho nesse estudo.

Aos meus amigos e companheiros de profissão, que reconheceram a minha dedicação e dificuldades em culminar esse trabalho.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e examinadora, Rogério Drago, Vera Capellini, Denise Meyrelles de Jesus, obrigado por fazerem parte desse momento especial na minha formação profissional e em minha vida pessoal.

Um agradecimento, muito especial, a professora Sonia Lopes Victor, pela sua confiança, paciência, amizade, que com sua sensibilidade me orientou ao longo dessa etapa tão importante para minha carreira profissional.

Aos amigos (as), que dedicaram seu tempo, em ler, corrigir, discutir e fundamentalmente em

me ouvir, em especial a Nanine Santos, colega de trabalho que acompanhou a minha luta para escrever esse trabalho e que colaborou lendo e discutindo.

As outras pessoas, que me acompanharam, em algum momento, nesses anos de estudo, quando ficávamos aos sábados e domingos em casa, aquelas que passaram pela minha vida, me incentivaram a fazer o mestrado e tornaram-se fundamentais na minha vida pessoal e profissional, jamais me esquecerei.

RESUMO

Este estudo toma como objetivo geral investigar os aspectos educacionais que estão implicados na inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento associado ao espectro autista e no processo de mediação dos educadores junto às atividades lúdicas, presentes na escola de Educação Infantil. Para tanto, delimitamos os seguintes objetivos específicos: compreender os modos como a criança com esse transtorno global vivencia a sua infância e a inclusão no cotidiano escolar; analisar os fatores presentes na mediação dos educadores e de outros profissionais nas atividades da cultura lúdica junto ao aluno com transtorno global do desenvolvimento; refletir, por meio dos Ciclos reflexivos formativos, com os profissionais que atuam diretamente na educabilidade desse aluno, questões que permeiam a infância e a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento, buscando problematizar a mediação do educador nas atividades lúdicas oferecidas no cotidiano da Educação Infantil. A fundamentação teórica respalda-se, nos pressupostos teóricos sócio-filosóficos, histórico-social, da pedagogia do jogo, recreação e lazer e, de autores que abordam as questões referentes à educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Como aporte teórico-metodológico, sustenta-se na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa-crítica por tratar-se de uma pesquisa que busca a colaboração. Utiliza a análise epistemológica da abordagem histórico cultural como fonte de dados para discussão. Desse modo a análise, revela que à inclusão da criança com transtorno global de desenvolvimento, na escola de Educação Infantil, é atravessada pela ausência e pela fragilidade da formação inicial e continuada, da orientação e do apoio no processo de educabilidade dessas crianças. Os professores se veem sozinhos, perdidos e fragilizados no processo de oferta de uma educação de qualidade ao aluno com transtorno global de desenvolvimento; muitas vezes a escola procura a saúde para partilhar uma situação que, em muitos aspectos, extrapola o seu contexto, devido à falta de formação dos profissionais e de apoio do órgão responsável pelas políticas educacionais. Para além, há uma necessidade de se investir junto aos profissionais da educação infantil uma formação que amplie os conhecimentos sobre o sentido do jogo de faz de conta no desenvolvimento da criança com transtorno global de desenvolvimento, a fim de que possam compreender o seu papel junto mediação na cultura lúdica, pois, os dados nos revelaram que as crianças em muitos momentos, no pátio e na sala de aula, brincavam livremente e que o papel da professora ficava limitado em intermediar conflitos entre as crianças.

Palavras- chave: Inclusão. Cultura lúdica. Mediação, Infância.

ABSTRACT

This study aims at investigating the educational aspects which are implied in the inclusion of children with global development deficiency associated with the autistic spectrum in the process of mediation of educators and playful activities in Primary Education School. For such, we have established the following specific objectives: understand the ways in which children carrying this global deficiency live their childhood and inclusion in school daily life; analyse the factors present in the mediation of educators and other professionals in playful culture activities along with the student with global development deficiency; consider, aided by reflexive formative Cycles, along with professionals who work directly with the formation of this student, questions involving childhood and inclusion of this child with global development deficiency, trying to question the mediation of the educator in the playful activities offered in the daily life in Primary Education. The theoretical foundation is based on the socio-philosophical, socio-historical theoretical pressupositions, in the pedagogy of playing, recreation and leisure and of authors who approach questions concerned with special needs education in the perspective of school inclusion. As for theoretical-methodological contribution, it is based on the action-research cooperative-critical perspective since it is a research that aims at cooperation. It makes use of epistemological analysis of the cultural historic approach as source of data for debate. This way the analysis reveals that the inclusion of children with global development deficiency at Primary Schools is subject to absence and fragility of their initial and continuous formation, and also for lack of guidance and support in the educational process of these children. Teachers find themselves alone, lost and fragile in the process of offering quality education to the student with global development deficiency; often the school reaches for the health care system to share a situation that, in many aspects, goes beyond its scope due to lack of professional formation and support by the entities responsible for educational policies. Besides, there is a need to invest along with primary education professionals in a formative courses that widen their horizons on the importance of make believe games in the development of children with global development deficiency, so that they can understand their role in the mediation of playful culture since data reveal that children, in many moments, in the school yard and in the classroom, play freely and that the role of the teacher was limited mitigate conflicts among children.

Keywords: Inclusion. Play culture. Mediation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Quadro do jogo	89
FIGURA 2: Quadro de resumo, dos dias que o pesquisador realizou as observações.....	98-99
FIGURA 3: Desenho de Luiz.....	149
FIGURA 4: A Banana	149
FIGURA 5: O Elefante.....	149
FIGURA 6: Os Animais.....	150

LISTA DE IMAGENS

FOTO 1: Foto tirada do celular, por uma criança, do pesquisador fazendo a observação e anotando no diário de campo.....	106
FOTO 2: Luiz criando sua brincadeira.....	141
FOTO 3: Luiz brincando de montanha.....	141
FOTO 4: Interação no brincar.....	148
FOTO 5: Todos brincando.....	148

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EXCLUSÃO, INFÂNCIA E INCLUSÃO.....	21
2.1 APREENSÃO FILOSÓFICA DO PROCESSO DE EXCLUSÃO SOCIAL DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.....	21
2.2 A PROCESSUALIDADE HISTÓRICO-SOCIAL DA INFÂNCIA.....	28
2.3 A INFÂNCIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA	36
3 TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO: O QUE DIZEM A LITERATURA E AS PESQUISAS.....	40
3.1 O QUE NOS DIZEM ALGUMAS PESQUISAS.....	47
4 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: OUTRO OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	56
4.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A APRENDIZAGEM SEGUNDO – VIGOTSKI.....	58
4.2 PRESSUPOSTOS DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	64
5 CULTURA LÚDICA.....	68
5.1 LAZER E ESCOLA: É POSSIVEL OUTRA EDUCAÇÃO?.....	69
5.2 RECREAÇÃO NA ESCOLA.....	76
5.3 O JOGO EDUCATIVO E RECREATIVO.....	82
5.4 O JOGO DE FAZ DE CONTA.....	89
6 O PROCESSO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO.....	94
6.1 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA-CRÍTICA.....	94
6.2 O PROCESSO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO.....	98
6.3 O CONTEXTO DO ESTUDO.....	111
6.3.1 Cidade de Serra-ES.....	112
6.3.2 O CMEI Caminhando para o Futuro.....	114
6.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	118
6.4.1 Luiz: a criança com TGD/espectro de autismo.....	119
6.4.2 Beatriz: a estagiária de Educação Especial.....	119
6.4.3 Maria: a professora regente da criança com TGD.....	120

6.4.4 Fernanda: a pedagoga do CMEI.....	121
7 CULTURA LÚDICA INFANTIL E A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TGD ASSOCIADO AO ESPECTRO DE AUTISMO: as tensões e intenções na Educação Infantil.....	123
7.1 AS TENSÕES: NEM A ESCOLA NEM O PROFESSOR ESTÃO PREPARADOS.....	123
7.2 O COMPORTAMENTO DE LUIZ: PROBLEMA BIOLÓGICO OU SOCIAL?.....	130
7.3 O LUGAR DE LUIZ NA ESCOLA.....	135
7.4 A CULTURA LÚDICA E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	140
7.5 AS INTENÇÕES: FOCANDO A PRINCIPAL ATIVIDADE DA INFÂNCIA....	147
8 CONCLUSÃO.....	156
9 REFERÊNCIAS.....	161
10 ANEXOS.....	169

1 INTRODUÇÃO

Para dar início a esta dissertação, farei uma breve reconstituição da minha experiência profissional e acadêmica, adquirida ao longo de anos de trabalho e pesquisa, a fim de que essa trajetória seja compreendida como motivadora e desencadeadora deste estudo. Por fim apontarei os objetivos da pesquisa e apresentarei a síntese de cada capítulo.

A minha experiência com a educação teve início em 1998, quando ministrei aulas de capoeira¹ para crianças em situação de rua e de vulnerabilidade social,² no “Subprojeto Casa Aberta Cidadão Criança”, da Secretaria de Ação Social da Prefeitura Municipal de Vitória. Nessa época, havia chegado de São Paulo e me preparava para ingressar no curso de Educação Física.

Em 1999, decidi pela carreira acadêmica e, concomitante a isso, fui convidado para ministrar aulas de capoeira na APAE-Vitória/ES.

A razão que me levou à escolha do curso de Educação Física foi, sobretudo, a aquisição de conhecimentos científicos na área de Educação e Saúde, visto que já exercia uma profissão na qual encontrei a necessidade de avançar nos conhecimentos teóricos para além da prática.

De 2000 a 2004, do primeiro período da faculdade até o final do curso, atuei, por meio de estágio, na Fundação Batista da Praia do Canto,³ localizada no bairro São Pedro, município de Vitória, desenvolvendo atividades de capoeira e de outras modalidades esportivas com crianças de diferentes faixas etárias, o que contribuiu para promover os conhecimentos sobre a realidade que os professores vivenciam com o trabalho pedagógico em escolas públicas.

Na graduação, meu trabalho de conclusão de curso foi dedicado a uma pesquisa que

¹ A minha experiência na capoeira teve início na infância aos sete anos de idade. Em 1999, veio o título de Professor e, em 2002, de Contramestre. Durante o período de 1999 a 2005, trabalhei como professor de capoeira ministrando aulas para crianças, adolescentes e jovens em diferentes projetos da Grande Vitória, como: Fundação Batista da Praia do Canto, Escola de Dança e Teatro (Fafi), Instituto Joana D’Arc, Projeto Nosso Guri, Museu Capixaba do Negro, Missão Batista do Romão, Projeto Sementes da Paz do Forte São João, Sociedade Pestalozzi de Vila Velha e Apae de Vitória. Atualmente, tenho desenvolvido um Projeto de Capoeira no Centro de Referência da Juventude, da Prefeitura de Vitória. Nesse percurso de 12 anos, formei quatro jovens: dois estão dando aula na Europa, um na Espanha e outro na Alemanha.

² Crianças em vulnerabilidade social são aquelas que vivem com a perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; apresentam identidade estigmatizadas: étnico, cultural e sexualmente. Há desvantagem pessoal resultante de deficiências, de exclusão gerada pela pobreza, em decorrência de dificuldade ao acesso às políticas públicas. Registram-se, ainda, o uso de substâncias psicoativas e diferentes formas de violência advindas do núcleo familiar (Política Nacional de Assistência Social, 2004).

³ Esse projeto de caráter assistencial é mantido pela Igreja Batista da Praia do Canto. Fica localizado no Bairro São Pedro, em Vitória, e atende cerca de 350 crianças, de 4 a 17 anos, com aulas de reforço escolar e atividades religiosas, esportivas e recreativas.

possibilitasse a investigação da minha própria prática. Nesse sentido, realizei um estudo de caso com o objetivo de investigar a mediação da capoeira, entendida como recurso de intervenção para os casos de crianças que apresentam atraso no desenvolvimento neuromotor, dando enfoque particular à presença associada da deficiência⁴ intelectual.

O campo de conhecimento da Educação Física apresenta diferentes áreas de trabalho em torno dos seus conteúdos⁵ e, para além da capoeira, houve uma identificação com o campo de conhecimento, do lazer e da recreação para pessoas com deficiência. Isso se deu após minha participação em um curso específico de atuação profissional nessa área. Após esse curso, em 2004, fui convidado a trabalhar na função de Técnico de Lazer e Recreação, na Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Deficiência do Banco do Brasil (Apabb), o que resultou em uma experiência significativa nesse campo.

Quando trabalhei, em 2006, dando aulas de Educação Física numa escola da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha, vivenciei, junto aos alunos com deficiência, diferentes situações que me levaram à reflexão de como os passeios, as atividades extracurriculares, as oficinas pedagógicas, as aulas de Educação Física e os jogos esportivos se apresentam de forma significativa no currículo praticado pela escola com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento de todos os alunos. Entretanto, será que essas aulas e atividades em diferentes espaços/tempos na escola têm possibilitado a inclusão dos alunos com deficiência?

A partir dessa inquietação que me levou a supor que essas atividades ainda estejam em processo de ressignificação de suas práticas, visando à inclusão de todos os alunos, propus, com outros profissionais de educação que atuavam na coordenação do Núcleo de Educação Especial/Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, a criação de um projeto de lazer e recreação numa perspectiva inclusiva, voltado para os alunos com deficiência. Sendo assim, trabalhei por quatro anos, de 2006 a 2010, na coordenação desse

⁴ Ao longo desse texto, reportar-me-ei à terminologia atual expressa no documento de 2008, da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, texto que define que os sujeitos da Educação Especial são aqueles que apresentam deficiência, transtorno global de desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Em relação à deficiência, o documento se refere às pessoas que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, em interação com diversas barreiras às quais têm restringido sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Porém, neste texto, podem aparecer outros termos, tais como “retardo ou atraso mental”, por serem esses os termos usados por alguns autores.

⁵ Segundo Bracht (1989), os conteúdos Educação Física são o movimento corporal ou o movimento humano com determinado significado/sentido que lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento, que é tema da Educação Física, é o que se apresenta na forma de jogos, de exercícios ginásticos, de esporte, de dança, etc...

projeto, sob o título “Fazendo a Diferença”⁶.

Coordenando esse projeto, procurei a todo o momento analisar minhas práticas, mediando atividades de lazer e recreação junto aos alunos com deficiência, bem como ajudando na formação dos professores. Assim, realizei algumas pesquisas em parceria com outros profissionais que atuavam na coordenação do Núcleo de Educação Especial/Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES.

Dentre tudo o que foi produzido através dessas pesquisas, ressalto a publicação do artigo “A formação continuada de professores pela via do lazer e recreação para pessoas com necessidades educacionais especiais: uma proposta de trabalho colaborativo”, publicado no livro “Recreação, esporte e lazer: espaço, tempo e atitude”, organizado por Silva e Silva (2007).

Produzi ainda uma pesquisa, em 2010, intitulada “Formação continuada de professores da educação na perspectiva da inclusão escolar: uma análise do programa fazendo a diferença”, como pré-requisito para a obtenção do título de Especialista em Infância e Educação Inclusiva, do PPGE/UFES.

Além disso, vale a pena ressaltar, a minha experiência no mestrado com a pesquisa exploratória. Conforme Moreira e Caleffe (2008), esse tipo de estudo busca aproximar o pesquisador de campo, tornando-se a primeira etapa de uma investigação mais ampla, proporcionando uma visão geral sobre o contexto e, conseqüentemente, contribuindo para delimitar os objetivos.

Sendo assim, destaca-se a minha participação na pesquisa “A criança com deficiência: um estudo sobre a infância, cultura e subjetividade”, sob coordenação da professora Sonia Lopes Victor, como cumprimento da disciplina Estágio em Pesquisa II e a participação no Grupo de Pesquisa sobre “Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade” – GRUPICIS, que teve como objetivo realizar um estudo acerca dos processos constitutivos da infância da criança com deficiência, tendo como foco a vida cotidiana no sentido familiar e comunitário, e o processo de escolarização concebido como fundamental para a construção do conhecimento e da subjetividade.

⁶ Baseado em princípios e ações colaborativas e interdisciplinares, tendo como público alvo os alunos, familiares e professores, o projeto “Fazendo a Diferença” teve como objetivos propiciar, a partir do lazer e da recreação, estratégias de intervenção voltadas para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com deficiência; promover um processo significativo de formação continuada de professores; melhorar a relação entre a escola e a família.

Desse modo, os integrantes do referido grupo de pesquisa realizaram um estudo exploratório no 1º semestre de 2011 em um Centro de Educação Infantil do Sistema Municipal de Vitória. Cada membro do grupo focalizou temáticas específicas. No caso do grupo no qual eu fazia parte, buscou-se analisar as concepções e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil na mediação das atividades da cultura lúdica junto às crianças com deficiência.

Durante o período de observação (junho a julho de 2011) no CMEI Encantado,⁷ acompanhamos duas crianças da turma do Grupo G5-C, com faixa etária de quatro e cinco anos, que, segundo a professora e as pedagogas, eram alunos com dificuldade de aprendizagem e com comportamentos considerados “fora do padrão”.

Ao realizarmos a observação, em parceria com uma colega integrante do grupo de pesquisa, não focalizamos apenas nos alunos em questão, mas também levamos em consideração a estrutura dos espaços que as crianças frequentavam e realizavam suas atividades diárias; as relações estabelecidas entre seus pares e adultos (professores, auxiliares de serviços gerais e estagiários), bem como a mediação desses com a aprendizagem das crianças e o modo como elas vivenciavam as brincadeiras livres no pátio e durante as aulas de Educação Física.

Assim, percebemos três categorias que orientaram nosso estudo. Uma primeira que se relaciona com o estigma e os estereótipos produzidos pelo professor a fim de demarcar e moldar uma forma, um modelo de comportamento único e padronizado da criança. A criança que se comporta fora desse padrão é estigmatizada socialmente como “diferente”. Outro ponto a ser considerado é o fato de não somente a professora, mas também os colegas que demarcam o lugar dessa criança como “diferente”. O rótulo e o estereótipo são reforçados pelos próprios colegas de sala a partir da imagem que a professora já tem desses alunos.

Dessa forma, vemos um fator relacionado ao modo de como o adulto visualiza as crianças que não se enquadram aos padrões comportamentais sociais estabelecidos como normais. No processo de mediação pedagógica do professor, esse tipo de percepção faz toda a diferença no ato de educar essa criança, haja vista que isso pode vir a influenciar o trato com esse aluno, que é posto no lugar de “diferente”.

Uma segunda categoria que nos orienta está atrelada à mediação da cultura lúdica. Foi possível vislumbrar diferentes modos de as crianças vivenciarem o lúdico. Uma das atividades

⁷ Nome fictício.

diárias que fazia parte da rotina escolar era o momento do pátio, onde as crianças ficavam durante o tempo de 50 minutos brincando livremente, com poucas opções de brinquedos e sem outros tipos de materiais.

Nesse caso, muitas crianças brincavam de faz de conta, porém sem a mediação do adulto. Quando havia a mediação, essa era pautada apenas em direcionar, pela via do jogo, o comportamento das crianças para reprimir comportamentos inadequados. Ressaltamos, ainda, que esse adulto não era a professora, e sim uma auxiliar de serviços gerais que ficava com as crianças, com a ajuda de mais dois estagiários, enquanto as professoras estavam em seu momento de intervalo.

Outro aspecto que nos chamou a atenção, nesse contexto, relaciona-se com as condições sociais e a influência da cultura no contexto que a criança está inserida, já que essas interferem no modo de brincar de faz de conta. Observamos que, em momentos livres, não havia uma valorização na mediação dessa ação, de forma a potencializar a imaginação e a criatividade, para enriquecer a aprendizagem e a experiência lúdica da criança, colocando-a para vivenciar sua própria cultura.

Esses três aspectos observados na pesquisa exploratória, descritos brevemente neste momento, tornaram-se essenciais no desenho de nosso estudo, principalmente na delimitação do campo, na aproximação junto às crianças e à cultura lúdica infantil.

Desse modo, minha vivência acadêmica junto à pesquisa tem sido sustentada pelos estudos realizados em diferentes campos de conhecimento, como: formação de professores, Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação Física Adaptada/Inclusiva, Capoeira, Lazer e Recreação para pessoas com deficiência.

Minha experiência profissional, por sua vez, sustenta-se por diferentes áreas de atuação: a Capoeira e a Educação Física em instituições especializadas, em escolas de ensino regular, em projetos sociais de atendimento a crianças de rua e em situação de vulnerabilidade social e na coordenação de projetos de lazer e recreação.

É diante dessa trajetória acadêmico-profissional e da realidade encontrada na escola, na qual a inclusão é um processo desafiador, vivenciado por todos os professores em diferentes níveis de ensino, que fui provocado a aprofundar os meus conhecimentos por meio desta pesquisa.

Nesse sentido, encontramos nesse estudo a oportunidade de problematizar os saberes em torno

da cultura lúdica,⁸ da infância e da inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento (TGD) associado ao espectro de autismo, tendo como análise a mediação do professor.

Esse estudo teve como objetivo geral analisar os aspectos educacionais que estão implicados na inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento associado ao espectro de autismo e no processo de mediação dos educadores junto às atividades lúdicas, presentes na escola de Educação Infantil.

Com essa pesquisa, pretendemos contribuir com as discussões acerca da infância, da cultura lúdica, da mediação e da inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento associada ao espectro de autismo. Para tanto, temos como objetivos específicos: compreender os modos como a criança com esse transtorno global vivencia a sua infância e a inclusão no cotidiano escolar; analisar os fatores presentes na mediação dos educadores nas atividades da cultura lúdica junto à criança com transtorno global do desenvolvimento; refletir, por meio dos ciclos reflexivos formativos, questões que permeiam a infância e a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento, buscando problematizar a mediação do educador nas atividades lúdicas oferecidas no cotidiano da Educação Infantil.

Nesse intuito, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa enquanto proposta de estudo, tendo em vista suas marcas no campo educacional em relação à concepção de ciência humana. Adotamos enquanto metodologia a pesquisa-ação colaborativa-crítica para investigar a criança com transtorno global do desenvolvimento e os profissionais que atuam diretamente na mediação pedagógica, tendo por referência a cultura lúdica infantil.

Além disso, por ser professor efetivo da Rede Municipal de Serra/ES, na área de Educação Física, realizamos nosso estudo em um Centro de Educação Infantil deste município, no sentido de contribuir com a pesquisa sobre a infância da criança com deficiência, na perspectiva da inclusão nessa Rede de Ensino.

Nossa base teórica está vinculada à abordagem histórico-cultural, com referência aos estudos dos soviéticos de Vigotski, Luria Leontiev e Elkonin (1998). Concentramos nosso diálogo com esses autores com o objetivo de analisar a relação entre cultura lúdica e infância,

⁸ Inicialmente compreendemos a cultura lúdica como uma dimensão da cultura caracterizada pelo processo de sociabilização, pautado pela lógica da aprendizagem social centrada nos jogos e brincadeiras construídos historicamente a partir das referências de inserção social da criança, porém estaremos no decorrer desse estudo nos aprofundando um pouco mais.

mediação e inclusão, aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, após explicitarmos as práticas e os conhecimentos, através de uma história de atuação voltada para a inclusão que nos motivaram, dividiremos esse trabalho em mais seis capítulos.

Intitulada por “Exclusão, Infância e Inclusão”, o segundo capítulo trata do processo de exclusão social da pessoa com deficiência, tomando como base, as ideias de Rousseau, da história social da infância e da inclusão por meio dos marcos legais.

No terceiro capítulo, nos apropriamos da literatura sobre transtorno global de desenvolvimento associado ao espectro de autismo, de autores como Kanner (1997) e nas pesquisas desenvolvidas por três pesquisadoras: Martins (2009), Gomide (2009) e Chiote (2011).

A abordagem histórico-cultural, no qual tem como principal autor Vigotski, é abordado no quarto capítulo, onde apreendemos alguns conceitos relacionados ao desenvolvimento humano e a aprendizagem escolar.

No quinto capítulo, focamos a temática cultura lúdica em que apresentamos uma concepção teórica sobre a recreação, o lazer, o jogo educativo e o jogo de faz de conta.

No sexto, buscamos evidenciar a perspectiva teórica da metodologia adotada nesse estudo, além, de contextualizar a campo de pesquisa, os sujeitos e os procedimentos os quais adotamos para a constituição dos dados.

Por fim, o sétimo capítulo evidencia a análise dos dados constituídos por meio da observação participante, registrados em diário de campo, da entrevista semi-estruturada e das narrativas dos profissionais participantes do ciclo reflexivo de formação, terminando na conclusão.

2 EXCLUSÃO, INFÂNCIA E INCLUSÃO

O propósito inicial deste capítulo é discutir o processo de exclusão social da criança com deficiência, utilizando como base epistemológica a filosofia de Rousseau, por considerarmos que esse problema se origina das desigualdades sociais. Num segundo momento, a partir da história social da infância, trataremos do contexto em que se deu a produção da imagem da criança como um sujeito sem direito em decorrência dos lugares ocupados por ela nos meios societários. Por fim, debateremos o processo de inclusão pela via das conquistas legais, evidenciadas por diferentes documentos que asseguram o acesso e o direito da criança com deficiência frequentar a escola regular.

2.1 APREENSÃO FILOSÓFICA DO PROCESSO DE EXCLUSÃO SOCIAL DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Entendemos que, ao se formarem as primeiras sociedades, emergiram os valores morais e políticos que estabeleceram normas, regras, padrões de conduta e comportamentos a serem aceitos e seguidos por todos, gerando a exclusão social em determinados grupos, como os de pessoas com deficiência.

A partir dessa linha de pensamento, busca-se debater o processo de exclusão, guiado pela seguinte afirmativa, que é “[...] pela perda do senso de pertença, [...] que tais populações experimentaríamos o sentimento de abandono por parte de todos, acompanhado da incapacidade de reagir” (DEMO, 2002, p. 19).

Para tanto, algumas reflexões tornam-se pertinentes, a saber: quais foram os fatores que corroboraram para o processo de exclusão da criança com deficiência do liame social? Mesmo sendo um direito legal, por que a inclusão se consolidou somente no final do século XX? Por que, desde o início do processo civilizatório, a sociedade não soube lidar com as diferenças entre os homens? As respostas a essas questões estariam na desigualdade social?

Cabe a nós tentarmos compreender o porquê dessa exclusão. Guiar-nos-emos, portanto, por algumas ideias do filósofo Rousseau (1973). Nossa escolha se justifica pela magnitude de suas ideias sobre a sociedade e a educação. Seu discurso, na concepção de algumas correntes teóricas atuais, talvez seja carregado de contradições e utopias. Decerto é compreensível essa rejeição, afinal a realidade vivenciada advém de outro tempo histórico. Entretanto, não

podemos deixar de considerar que sua filosofia marcou o período renascentista e impulsionou a ressignificação dos valores morais, políticos e educacionais do Ocidente.

Assim, pretendemos discutir a concepção de Rousseau sobre o estado de natureza do ser humano, a teoria da lei do mais forte e o pacto social, categorias que marcam as relações humanas. Acreditamos que essa análise possa ajudar a compreender por que a pessoa e/ou a criança com deficiência conviveu com a indiferença e foi excluída dos meios sociais por tanto tempo.

As ideias de Rousseau em relação ao processo civilizatório são tecidas pela concepção de um homem em estado de natureza humana primitiva, em um plano no qual ele vive em harmonia com a natureza, em liberdade, sem armas e sem desigualdades sociais, apenas naturais. Este homem desconhece lutas e se comunica por gestos, ou seja, o ser humano é visto sob a ótica de bom selvagem e de plena felicidade. Quando passa a viver em sociedade, essa natureza se transforma, dada a condição de sociabilidade, das relações que são estabelecidas por meio de trocas de valores que influenciarão a moral e o jeito de agir e de pensar.

Conforme Rousseau (1973, p. 266), a desigualdade natural evidencia-se pela concorrência entre as espécies. Na busca da sobrevivência, o homem desenvolveu habilidades físicas para a caça dos animais “que lhe ameaçavam a própria vida, tudo o obrigou a entregar-se aos exercícios do corpo, foi preciso torna-se ágil, rápido na carreira, vigoroso no combate”.

Mesmo vivendo um estado de natureza plena de felicidade, o homem selvagem tinha que lutar e se proteger dos animais ferozes. A nosso ver, isso seria o primeiro ato de trabalho dos homens na era primitiva, gerando uma desigualdade atestada pelas diferenças e habilidades físicas, o que, segundo Rousseau, é uma desigualdade natural e não social.

Diferentemente da espécie animal, o ser humano, devido ao raciocínio, tem a capacidade de transformar, de forma intencional, a natureza externa, adaptando-se para a satisfação de demandas biológicas e/ou culturalmente produzidas. Isso pode ser resumido por meio do conceito de trabalho (LOUREIRO, 2010).

Podemos, então, pensar o trabalho, de qualquer natureza, como algo inerente à necessidade do ser humano, pois se faz necessário para a sobrevivência, caso que compete ao homem, pois ele precisou desenvolver certas habilidades, condições físicas e motoras e criar instrumentos para a caça para sobreviver. De acordo com essa perspectiva, o homem não nasce forte, tal

qual uma espécie de seleção natural, mas, pelos fatores circunstanciais do meio ambiente, precisa adaptar-se a ele.

Deste modo o homem, convertido em sujeito do processo social, depende da ação de duas leis: primeiro, da ação das leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos adaptarem-se às condições e exigências da produção, e segundo, através destas leis, das leis social-históricas, que regulam o desenvolvimento da produção e dos fenômenos que ela engendra (LEONTIEV, 1978, p. 41).

Evidentemente, na era primitiva, a criança que nascesse com alguma deficiência ou o adulto, que, por alguma situação, apresentasse um comprometimento físico, teriam dificuldade no processo de adaptação, pois, segundo Bianchetti (1998), uma das características básicas do povo primitivo era o nomadismo. Eles dependiam da pesca e da caça no que se refere à alimentação e, se alguém no grupo não tivesse aptidão para a caça, tornava-se um fardo, prestes a ser abandonado e excluído. Esse legado perpetuou-se por muito tempo ao longo da nossa história.

Em uma linguagem contemporânea, podemos afirmar que, nas sociedades primitivas, quem não tinha competência não conseguia se adaptar às condições de sobrevivência. Não havia uma teorização, uma busca de causas, mas simplesmente uma espécie de seleção natural em que os mais fortes sobreviviam (BIANCHETTI, 1998).

Esse pressuposto poderia confirmar que grande parte da população do nosso planeta está naturalmente predestinada a viver na pobreza e a trabalhar sem direitos, enquanto outra parte desfrutaria da mão de obra e das riquezas produzidas pelo trabalho. Essa ideia da seleção natural tem como objetivo justificar teoricamente o racismo, o preconceito, a indiferença entre os homens e alicerçar o direito à exclusão, à escravidão e ao extermínio de povos inteiros (LEONTIEV, 1978).

De acordo com Rousseau (1973, p. 31), a seleção natural tem como base a seguinte proposição: “[...] o mais forte nunca é suficientemente forte para ser sempre o senhor, senão transformando a sua força em direito e a obediência em dever”. Daí o direito do mais forte – aparentemente tomado com ironia e na realidade estabelecido como princípio na relação entre os próprios homens. Uma pessoa se torna forte por meio das relações que estabelece no convívio social.

Rousseau (1973) também aponta que a desigualdade entre os homens é estabelecida na relação humana em meio ao convívio social; na disputa de forças e posições a serem conquistadas e conduzidas pelo dever; pela obediência e pelo direito. Nesse caso, o

reconhecimento do direito do mais forte passa pelas posições sociais que os homens ocupam ao viverem em grupo. A aceitação e o reconhecimento do mais forte são inerentes à obediência. Ao reconhecermos o mais forte, damos-lhe o direito de “ser”, por conseguinte fica a obediência a ser cumprida. Contudo, isso significa que um homem nunca é forte sozinho; ele é forte dentro de uma comunidade em que as convenções sociais são construídas como princípios estabelecidos para e na relação mútua entre os homens.

É interessante perceber como esse fato se materializou nas relações humanas. Imaginemos um grupo de meninos com faixa etária entre dez e doze anos, em uma aula de Educação Física. O professor solicita ao grupo de alunos que se divida em dois times de futebol. Ele seleciona dois para escolherem os jogadores que irão compor cada equipe. Eles começam a selecionar seus jogadores. Dentre os que serão selecionados, encontra-se uma criança com deficiência física. Podemos deduzir que, sem a mediação do professor, ela poderá ficar vulnerável ao constrangimento de ser selecionada por último, devido ao fato de apresentar dificuldades físicas para jogar futebol.

Nesse exemplo, as relações estabelecidas na partida de futebol são atravessadas pelo princípio do mais forte: quem joga bem e tem mais habilidade para o futebol é selecionado primeiro; o mais fraco, menos habilidoso, é deixado por último.

Essa adequação reiterada dos vários seres a si mesmo e de uns a outros levou, naturalmente, o espírito do homem a perceber certas relações. Essas relações, que exprimimos pelas palavras grande, pequeno, forte, rápido, lento, medroso, ousado, e outras ideias semelhantes, comparadas ao azar da necessidade e quase sem pensar nisso, acabaram por produzir-lhe uma certa espécie de reflexão, ou melhor, um prudência maquinal, que lhe indicava as precauções mais necessárias a sua segurança (ROUSSEAU, 1973, p. 266).

Fazer parte de um time na escola, de uma comunidade ou grupo social; ser selecionado para jogar futebol no time onde estão os melhores implica, antes de tudo, precauções necessárias para a busca da segurança e pelo sentimento de pertença. Essas distinções ou preferências que estabelecemos nas relações perpassam pelo ato de escolha seguido de um processo de prudência, envolvendo ações valorativas, evidenciadas nas relações entre os homens onde

[...] cada um começou a olhar os outros e a desejar ser ele próprio olhado, passando assim a estima pública a ter um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais astuto ou o mais eloquente, passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo tanto para a desigualdade quanto para o vício; dessas primeiras preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo, e, de outro, a vergonha e inveja (ROUSSEAU, 1973, p. 269).

Vemos, então, o aspecto da estima presente quando o sujeito que tem mais habilidade ou que é apontado, o que é admirado pela sua beleza, o que é escolhido pela sua perfeição natural,

passa a ser considerado um modelo ideal. Essas preferências foram naturalizadas de acordo com os parâmetros ideais de homem, de mulher e de criança que, produzidos socialmente, pelas relações, foram expressando as diferenças entre os humanos.

[...] os mais fortes realizavam mais trabalho, o mais habilidoso tirava mais partido do seu, o mais engenhoso encontrava meios de abreviar a faina, o lavrador sentia mais necessidade de ferro ou o ferreiro mais necessidade de trigo e, trabalhando igualmente, um ganhava muito enquanto outro tinha dificuldade de viver. Assim, a desigualdade natural insensivelmente se desenvolve junto com a desigualdade de combinações, e as diferenças das circunstâncias, se tornam mais sensíveis, mais permanentes em seus efeitos e, em idêntica proporção, começam a influir na sorte dos particulares (ROUSSEAU, 1973, p.272-273).

Devido às circunstâncias sociais, os homens aos poucos vão se diferenciando uns dos outros. Os mais habilidosos passam a se destacar dos seus semelhantes. As desigualdades de combinações diante das circunstâncias que são estabelecidas no campo do trabalho demarcam as diferenças sociais e inventam um modelo de homem, de corpo, de perfeição para o mundo do consumo e do trabalho.

Por sua vez, essa idealização é estabelecida, segundo Amaral (1998), por alguns critérios estatísticos: os traços do corpo, a média de altura, a estrutura funcional/biológica. Todos os homens apresentam de forma natural órgãos como cabeça e membros, que se movimentam e praticam ações básicas, tais como andar, pegar, sentar-se.

A autora afirma que a comparação entre uma pessoa com deficiência e o grupo do tipo ideal é construída e sedimentada nas relações de poder. A pessoa com deficiência possui a alteração dos critérios estabelecidos como parâmetros de normalidade, que a caracterizam ainda mais como alguém que vive fora dessa condição, um ser significativamente diferente, desviante, anormal e com deficiência. “Então a relação puramente física que se pode supor num simples agregado cederá lugar a valores e padrões de comportamento definidores de um verdadeiro grupo social” (ROUSSEAU, 1973, p. 36).

Desse contexto, podemos destacar que, para formar uma sociedade, é preciso que haja entre os homens uma pré-organização, um tipo de acordo para viverem juntos sob alguns critérios de convivência. Nesse caso, alguns grupos sociais por não se enquadrarem ou viverem de acordo com os padrões ideais estabelecidos, andariam na contramão do pacto social, dos deveres impostos por um determinado segmento hegemônico.

É possível, então, citar mulheres, crianças com e sem deficiência, negros e pessoas que não tinham propriedade particular para o sustento, que dependiam do trabalho para sobreviver,

eram explorados, escravizados. Povos ou civilizações inteiras foram subjugados pelo poder e pela ambição, em nome das riquezas. Dentro do processo civilizatório, esses sujeitos eram considerados estranhos e diferentes, e para esses indivíduos a cultura e outros meios materiais não estariam acessíveis.

Segundo Rousseau (1973), as leis e as convenções são acordadas, em um código de conduta, por todos os homens de um determinado grupo social. Portanto, o pacto social trouxe vantagens apenas para um determinado segmento e desvantagem para todos os demais, pois, nesse âmbito, este pacto destaca que a organização da sociedade civil pressupõe leis que devem ser seguidas por todos, não apenas por uma camada da sociedade. Por que, então, os estatutos foram criados?

À luz das normas é possível decidir o que deve ser feito; no horizonte dos valores, qual o comportamento recomendado. Normas reconhecidas obrigam seus destinatários por igual e sem exceção, enquanto os valores exprimem até que ponto determinados bens, que em determinadas coletividades são vistas como almejavéis, merecem preferência (HABERMAS, 2002, p. 72).

Para Habermas (2002), as normas direcionam o que deve ser feito, os valores e comportamentos recomendados, que devem ser seguidos. Elas são reconhecidas pelos seus destinatários e aceitas no coletivo; opõem-se à autonomia e à liberdade; criam padrões de convivência, modelos a serem seguidos e escondem as diferenças. Se, por um lado, temos um padrão, por outro, existem a aceitação e a obediência, que também são prerrogativas para que o homem se torne um cidadão pertencente à sociedade.

Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isoladas, pode dar origem às mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõe. É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizador (ELIAS, 1993, p. 194).

O tecido social, formado pelos agentes sociais, é resultado de nossas ações e comportamentos que, ao longo da história do processo civilizador e a cada geração, têm mudado. Em cada período histórico, surgiu um modelo de sociedade composta por regras e normas. Tais segmentos provêm dos planos e das ações de poucos se opondo ao desejo contrário de muitos, eliminando as diferenças, padronizando comportamentos, distinguindo pelo juízo de valor, diferenciando o anormal e o normal, o feio e o belo, o excluído e o incluído, o mais forte e o mais fraco, o mais gordo e o mais magro.

Sendo assim, percebemos que alguns fatores estão inseridos no processo de exclusão da pessoa com deficiência dos liames sociais. Visto que já observamos que uma das características básicas do homem primitivo era a luta pela sobrevivência. A partir dessa prerrogativa, certamente uma pessoa com deficiência seria considerada um fardo, um peso morto, um empecilho para sua comunidade por não ter condições de lutar pela sobrevivência.

Será que isso tem mudado ao longo do processo civilizatório ou a deficiência ainda incomoda os poderes instituídos ou em processo de instituição pela cultura hegemônica?

Acreditamos que seja possível que algumas sociedades, como o Brasil esteja mudando sua concepção e seus valores para se adaptar às necessidades especiais do sujeito que apresenta alguma deficiência, tal mudança é vista, atualmente, por meio do processo de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência.

A luta pela sobrevivência se estende da era primitiva até os dias atuais. Se, naquela época, os homens tinham que enfrentar desafios, hoje isso também é real. No entanto, justificar as desigualdades entre os homens, responsabilizando as leis da natureza, é deslocar as verdadeiras causas desse fenômeno social, que foi produzido pelo próprio homem ao longo de um processo histórico, político e cultural, desde os primórdios da nossa civilização. Por isso, não devemos olhar, de forma natural, a exclusão, a escravidão, a intolerância, o preconceito e a indiferença com o outro.

Diante desse contexto, a nosso ver, para vivermos juntos, temos que aprender a respeitar as diferenças, sem estranheza, sem achar que o diferente é um ser anormal, por exemplo, a pessoa com deficiência. Se a olharmos com a lente da indiferença e do preconceito, facilmente perceberemos que a relação social cotidiana possui um traço que se pode impor a atenção e a excluir de qualquer possibilidade de inserção, corremos o risco de nos atermos a uma visão superficial, ignorando os atributos existentes.

Precisamos nos posicionar de forma contrária a essa visão egocêntrica e excludente que inventa crianças, homens e mulheres perfeitos, vendendo suas imagens como estereótipo de comportamento e de beleza. Essa mudança de visão nos leva a perceber outros atributos, para além daqueles que segregam e marginalizam as pessoas com deficiência, vistas como “fora dos padrões”, ocupando o lugar de “estrangeiro”.

A falta de conhecimento sobre a deficiência, por muito tempo, ajudou a demarcar o lugar da exclusão, porém, com o advento da evolução do homem pela via das ciências humanas e

sociais, podemos encontrar uma sociedade como a nossa em constante mudança de concepção em relação a si mesma, graças à estrutura instável de seus valores e conceitos, que constantemente passam por uma reavaliação. Nesse sentido, a pessoa com deficiência tem ocupado outro espaço: vive junto aos seus pares, aprende por meio das diferenças e se estabelece enquanto sujeito em uma sociedade que precisa reconhecer e respeitar os seus direitos.

Segundo Barroco (2007), os estudos sobre a deficiência devem trazer uma compreensão histórica e social, perpassando por diferentes conhecimentos que também têm implicações filosóficas. Buscamos, por essa via, compreender a exclusão da pessoa com deficiência. No próximo tópico, faremos uma discussão por meio da história social, sobre a produção da imagem da infância a partir dos lugares que a criança ocupou na sociedade.

2.2 A PROCESSUALIDADE HISTÓRICO-SOCIAL DA INFÂNCIA

Temos como propósito apresentar neste tópico aspectos da história social da infância, por meio de uma breve revisão da literatura pertinente a esse tema. Partiremos de uma reflexão sobre os lugares da criança nos meios societários e de como se desenvolveu a produção de sua imagem ao longo dessa história.

O significado da palavra infância tem sua origem no latim e, relacionando-se às normas e ao direito público, existe há mais de 20 séculos. Caracteriza-se “[...] *infans* um indivíduo de pouca idade, *in e fari*, incapacidade de falar. Porém, seu enunciado substantivado, *infans-entantia*, é empregado no sentido de infantil, infante, criança e infância” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, apud KOHAN, 2007, p. 100).

Partindo da conceituação apresentada, podemos considerar a produção social da infância como uma concepção constituída dentro de uma visão em que a criança é um ser de pouca idade, incapaz de assumir responsabilidades sociais e agir de forma autônoma. É um ser que não tem condições nem maturidade para pensar e falar por si própria. A ela foi negado o reconhecimento social e a participação política, assim como o respeito à cultura infantil.

Por meio desse aspecto, não devemos pensar em uma somente, mas sim em diferentes infâncias, já que ela é vivenciada de forma diferente por cada criança, de acordo com o lugar

que ocupa na sociedade, além do fato de que cada época e sociedade possuem diferentes concepções de criança e infância.

A infância na qual estaremos nos referindo neste tópico trata das crianças, também chamadas de infantes, excluídas das convenções sociais e que, de algum modo, foram marginalizadas, como é o caso do menor abandonado⁹ e das que têm algum tipo de deficiência.

Além dos sentidos expostos, é preciso analisar a infância como uma produção social marcada historicamente por um modelo produzido pela visão adultocêntrica ocidental: uma criança branca, angelical, bem educada, ideal, perfeita e comportada.

Desde os primórdios da nossa civilização até os dias atuais, de acordo com os valores morais, políticos e ideológicos de um determinado período histórico, o lugar da criança foi estabelecido e representado pelas práticas sociais que definem sua imagem como a de um ser subordinado e dependente, agindo conforme o que se predetermina (SOUZA; CASTRO, 2008).

Reportamo-nos a Sarmiento (2005, p. 365) que nos diz que a infância foi “[...] historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribui um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”.

Segundo Leite (2009), essa imagem passou a ser determinada pelo processo de urbanização e industrialização das grandes cidades. A infância deixou de ser invisível e passou a ser visível, devido à mudança na estrutura familiar e social. Os pais, ao saírem para trabalhar, não conseguiram administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos, o que gerou um deslocamento de responsabilidade e compartilhamento de deveres; ou seja, o dever não é só da família, mas dividida com outras instâncias sociais.

Essa mesma autora realizou um estudo sobre a produção da imagem da infância no século XIX, a partir de relatos de viagens de estrangeiros que visitaram diferentes estados do Brasil, no período de 1803 a 1900, e de narrativas memoriais de pessoas que viveram sua infância nessa época. Seu objetivo foi analisar os modos de vida de diferentes crianças.

⁹ Entendemos o sentido da palavra “menor” como um estigma produzido pela sociedade burguesa que considerava ou considera ainda, como “menor” a criança que vive nas ruas, cometendo pequenos delitos para sobreviver devido à falta de políticas públicas sociais mais eficazes. Ainda hoje podemos ouvir a expressão “de menor”, na linguagem popular de rua. Porém, no campo da Assistência Social, a denominação específica é “criança de rua”, que distingue aquela que é moradora de rua e em situação de vulnerabilidade social das que vivem na mesma realidade, mas não moram na rua.

Dessa forma, ela retrata a infância a partir das marcas do processo de escravidão e da preparação para a vida adulta. As crianças do mercado de escravos, assim como os adultos, eram vendidas como mercadorias e, quando não, viviam em grupos como menores delinquentes. As crianças também eram colocadas para realizar tarefas pesadas como forma de tortura e castigo. As meninas apresentavam sinais de puberdade com onze ou doze anos e se tornavam mães precocemente ou donas de casa ainda na juventude. Muitas crianças sequer chegavam à fase adulta; muitas crianças morriam durante a infância por falta de alimentação e devido à ausência de assistência social e médica.

Em outros contextos, nas casas de famílias burguesas, as crianças brancas e negras brincavam juntas, porém as relações de poder e de hierarquia já eram estabelecidas, afinal de contas era notório quem dava as ordens (patrão) e quem obedecia (empregado).

A preparação para a vida adulta ocorria através da educação em escolas públicas ou instituições religiosas. Devido ao pequeno número de instituições, o acesso à educação era restrito aos filhos de famílias com poder aquisitivo. Quem não tinha acesso ficava às margens, abandonado pelo estado e pela sociedade.

O abandono de crianças foi um aspecto muito presente desde a colonização do Brasil, perpetuando-se por um longo período, chegando aos dias atuais devido à ausência de investimento em políticas públicas de assistência à infância, o que aos poucos vêm se modificando em nosso país.

As primeiras ações voltadas para a criança vieram da Europa, por meio da Igreja Católica, como é o caso da Santa Casa de Misericórdia, conhecida por roda de expostos: “A roda dos expostos teve origem na idade média na Itália, com a aparição das confrarias de caridade, no século XII, que se constituíram num espírito de sociedades de socorros mútuos, para a realização das obras de misericórdia” (MARCILIO, 2009, p. 56).

Elas surgiram por volta de 1726 e permaneceram até 1950. As crianças geradas em relações não convencionais eram abandonadas nesses locais, dado o valor moral e cristão da época. Muitas apresentavam anormalidades físicas ou intelectuais, outras eram crianças pobres, cujas famílias viviam em condições extremamente precárias.

Ainda de acordo com o referido autor, a primeira roda de expostos surgiu na cidade de Salvador, em seguida no Rio de Janeiro e, por último, em Recife. Essas cidades foram as primeiras a terem uma grande circulação de estrangeiros, o que influenciou o crescimento

populacional e o aumento da quantidade de crianças sem reconhecimento de paternidade. Ao todo, foram treze rodas em cidades de diferentes estados do Brasil: Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas (RS), Cachoeira (BA), Olinda (PE), Campos (RJ), Vitória (ES), Desterro (SC) e Cuiabá (SC).

O abandono de crianças nessa instituição garantia o anonimato e evitava o aborto e o infanticídio. Além disso, a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento. “Alguns autores atuais estão convencidos de que a roda serviu também de subterfúgio para se regular o tamanho das famílias, dado que na época não havia métodos eficazes de controle da natalidade” (MARCILIO, 2009, p. 74,).

Esse mesmo autor afirma que a primeira preocupação do sistema da roda dos expostos era saber se as crianças eram batizadas. Caso não houvesse identificação ou diante da comprovação do batismo, era comum surgirem dúvidas quanto à validade desse. Então, batizavam as crianças novamente como forma de registro e acompanhamento de sua vida até a morte, o que contribuía para o controle da natalidade e para o censo populacional.

Algumas crianças abandonadas na roda dos expostos podiam ter a sorte de serem adotadas por famílias ricas e caridosas, formadas por casais que não tinham filhos, bem como por famílias da zona rural. Muitas vezes, por trás da adoção, havia outros interesses. Em muitos casos, quando jovens, as crianças adotadas viravam mão de obra familiar. Outras eram encaminhadas a famílias que tinham condições de ensinar algum ofício como meio de ocupação. No caso dos meninos, também havia a possibilidade de serem mandados para a escola de marinheiros ou de aprendizes do arsenal de guerra.

A roda dos expostos marcou o início da filantropia e da assistência à infância no Brasil. Durante um período, por meio de lei, a roda de expostos recebeu apoio financeiro do estado. Essas instituições tinham com propósito: “prevenir e remediar os vícios e infrações dos menores, mediante o ensino profissional e remunerado” (MARCILIO, 2009, p. 78).

No entanto, as ações eram atravessadas por uma concepção de caridade religiosa. A nosso ver, essas instituições tiveram um certo grau de importância no processo de assistência às crianças abandonadas em nossa sociedade na época da colonização.

Com o desenvolvimento econômico e social do Brasil e com a influência da

[...] filosofia das luzes, do utilitarismo da medicina higienista, das novas formas de se exercer a filantropia e do liberalismo, diminuindo drasticamente as formas antigas

de caridade e solidariedade para com os mais pobres e desvalidos. As Misericórdias ressentiram-se desses novos comportamentos, exatamente no momento em que as províncias obrigavam que prestassem assistência aos expostos (MARCILIO, 2006, p. 67).

A criança abandonada passou a ser uma causa social, assistida e problematizada por diferentes campos da ciência, tais como o poder judiciário, a medicina, a psicologia e a educação, sendo também responsabilidade do Estado contribuir para essa causa. “A responsabilidade do Estado para com os pobres passou a ser parâmetro utilizado como prova de civilização, e o fato natural tornou-se problema social” (KULHMANN, 2010, p. 56).

No final do século XIX há uma mudança — que não é natural, mas necessária — do olhar para com a criança e com sua infância. De caridade passamos para a assistência ao menor abandonado. Alguns autores, como Kulhmann (2010), apontam que a concepção assistencial é científica por se basear na ciência e agregar princípios como fé e progresso; “[...] falava em submeter a caridade às normas científicas e jurídicas para atingir uma organização metódica da assistência, e não em substituir caridade por filantropia” (KULHMANN, 2010, p. 57).

Supomos que essa mudança tenha sido influenciada pelas organizações internacionais que se criaram em defesa dos direitos da criança. Tal mudança foi marcada por encontros internacionais. Dentre esses encontros, podemos citar a Conferência de Genebra, em 1921, que resultou na primeira Declaração dos Direitos da Criança, que motivou a criação de alguns decretos no Brasil, como o Código de Menores de 1927 (MARCILIO, 2009).

No Brasil, a década de 30 foi marcada por mudanças nas ações frente às crianças em situação de abandono social. Os espaços de acolhimento e de assistência como orfanatos, asilos, escolas, creches, instituições ligadas à igreja católica e agentes sociais, educadores, bem como outros profissionais que estavam diretamente ligadas à criança, “passam a ser objeto da atenção de médicos, juristas, psicólogos e pedagogos” (CORRÊA, 2009, p. 84).

A imagem da criança, nesse momento, refletia a de um sujeito sem direito, que precisava ser disciplinado para não se tornar um jovem delinquente. Por isso havia uma preocupação com a institucionalização das crianças abandonadas. Era preciso construir espaços voltados para o acolhimento e para a educação dessas crianças. Entretanto, para isso, colocava-se como um dilema a preparação e a formação dos profissionais que estariam com essas crianças nessas instituições.

Com essa institucionalização, a influência do trabalho que as irmãs de caridade realizavam em instituições religiosas e a ideologia higienista da época, a mulher figura como o profissional

ideal e passa a ser convocada para ser responsável pela educação da criança, trabalhando no serviço social e na educação. Via-se na mulher a sensibilidade da mãe, em cuidar e educar as crianças. A “infância é a idade de ouro da higiene mental e a maior responsabilidade desta educação cabe às mães que vai se desdobrar na figura da professora primária e na da assistente social” (CORRÊA, 2009, p.86).

Assim como a mulher é convocada para educar e cuidar da criança, o estado também é convocado para cumprir o seu papel de criar políticas e de construir novas instituições voltadas para infância. Alguns projetos foram idealizados em torno da concepção higienista e jurídica da época e tinham como ideologia a manutenção da ordem e do progresso. Nesse sentido, era preciso investir na institucionalização da infância como prevenção do futuro e para garantir segurança para o desenvolvimento da sociedade.

A imagem da criança durante esse período, entre a década de 30 e 60, fase de mudanças políticas e econômicas, aliava-se a concepções médicas e jurídicas. A infância abandonada gerava perigo e ameaça para a sociedade burguesa. Por isso, era preciso que as crianças fossem educadas para o progresso do capital. Para isso era preciso criar espaços com propostas educativas e profissionalizantes, a fim de evitar que muitas se tornassem futuros criminosos.

De acordo com Corrêa (2009), a partir desse pensamento, projetou-se uma obra denominada “A cidade de menores”, tendo como mentor o então Ministro da Justiça, Macedo Soares, que vinculou parte do projeto a uma construção penitenciária no Rio de Janeiro. O projeto compreendia engenheiros, médicos e juristas. O objetivo deste projeto era de atender por volta de mil crianças, por meio de atividades desenvolvidas por profissionais da saúde e da educação. A criança teria os seus direitos assegurados e a cidade do menor seria a casa das crianças, o seu lar.

A mesma autora afirma ainda que esse projeto não saiu do papel e que a cidade de menores era tão utópica, assim como várias construções planejadas/idealizadas pelo governo na época, como o palácio da cultura e a cidade universitária.

Tal como a estrutura física, a concepção de atendimento ou de assistência também eram utópicas. As ideias e as intenções desses projetos, nessa época, eram atravessadas pela ideologia burguesa, daqueles que detinham o poder político e econômico do país. Não se tinha uma preocupação com o direito da criança e sim com o controle e a disciplina. Para isso era

preciso fundar mais instituições como projetos sociais que dessem assistência às crianças que viviam em situação de risco social, a fim de que não se tornassem uma ameaça para a sociedade burguesa.

Na década de 60, com o Estado Novo de bem-estar, emerge uma nova concepção de assistência à criança abandonada. A política dessa época tinha como objetivo compartilhar ou, às vezes, transferir os problemas sociais que se levantavam junto às desigualdades econômicas com a camada burguesa da sociedade. Dessa forma, a sociedade organizada, que tinha a burguesia à frente, criou, em parceria com o Estado, as fundações como a FUNABEM¹⁰ (1964), seguida da instalação, em vários estados do Brasil, das FEBEMs¹¹ (MARCILIO, 2009).

Por sua vez, essas instituições serviram mais para punir e controlar do que educar ou profissionalizar as crianças e os adolescentes que viviam em situação de abandono social. Elas se tornaram verdadeiras prisões para os menores infratores. Na década de 80, os movimentos sociais passaram a lutar por melhores condições, criticando a forma de tratamento dispensada pelo Estado e pela burguesia a essas crianças.

Rosemberg (2009, p. 141), em seu artigo sobre a LBA (Legião Brasileira de Assistência)¹², retrata uma situação histórica marcada em suas palavras “pelo infeliz casamento entre organismos intergovernamentais e o governo militar no Brasil no campo da educação infantil de massa nos anos 70”.

Essa autora diz que, nesse período, a política de assistência à infância da criança pobre é marcada pela participação da comunidade e pela política de segurança nacional, com os militares à frente do Estado. O objetivo do militarismo era o controle econômico, ideológico, cultural e social e, para esse fim, era preciso intervir e agir sobre os fatores que ameaçavam o desenvolvimento econômico e a segurança nacional. Com isso, o governo tinha que combater

¹⁰A Lei Federal 4.513 de 01/12/1964 criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM - em substituição ao Serviço de Assistência ao Menor - SAM. À FUNABEM competia formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor em todo o território nacional. A partir daí, criaram-se as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor, com responsabilidade de observarem a política estabelecida e de executarem, nos Estados, as ações pertinentes a essa política.

¹¹A Lei Estadual 1.534 de 27/11/1967 autorizou o Poder Executivo a instituir a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM, vinculada à Secretaria de Estado e Serviço Social e destinada a prestar assistência ao menor, na faixa etária entre zero e 18 anos de idade. A FEBEM passou a ter, então, por finalidade: "formular e implantar programas de atendimento a menores em situação irregular, prevenindo-lhes a marginalização e oferecendo-lhes oportunidades de promoção social.

¹²A LBA foi um programa governamental voltado para assistência social, sendo responsável por programas destinados até a implantação do projeto casulo à maternidade e a infância.

a maior ameaça, a pobreza, com ações que controlassem e dominassem o povo para que esse não se transformasse em um opositor ao governo.

Entre as ações, a LBA cria o “projeto casulo”¹³ agenciado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e, em especial, pelo Fundo de Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que propunha, para o combate à pobreza e à infância abandonada, uma integração entre governo e comunidade. Era preciso investimentos em políticas assistenciais e na educação. Uma das ações foi a implantação de salas anexadas em escolas primárias para atender crianças na primeira infância, o que gerou precariedade na assistência à infância dada a falta de profissionais formados e a estrutura do espaço físico.

Alguns anos mais tarde (em 1981), o Ministério da Educação e Cultura também implantou um programa nacional de educação pré-escolar, destinado à mesma população, baseado em objetivos preventivos semelhantes e nas mesmas estratégias (rebaixamento de custos através do chamado modelo informal). Foram estes projetos, essencialmente, as ações federais responsáveis pela grande expansão da educação infantil no país durante os anos 80, adotando, como vimos, um modelo a baixo custo e empobrecido (ROSEMBERG, 2009, p. 154).

O legado histórico que o Brasil deixa para a infância, ao destacar a figura do menor, está presente, ainda hoje, na falta de investimento na Educação Infantil, na negação e na violação dos direitos da criança, no não reconhecimento dessa como sujeito de direito, na ausência do governo em relação às políticas públicas voltadas para a diminuição da violência e pobreza infantil.

Acreditamos que essa realidade vem mudando. O panorama atual tem mostrado uma nova postura do governo, que tem investido na Educação Infantil. Somos testemunhas de tais mudanças conjunturais. A população tem discutido mais os direitos da criança e os diferentes setores da sociedade têm se preocupado cada vez mais com a infância da criança pobre.

As primeiras iniciativas de mudança em relação à falta de direitos da criança tida como “menor abandonada” têm como referência os princípios legais que norteiam as ações dos programas assistenciais. Exemplo disso é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Para o cumprimento desses direitos existe o Juizado da Infância e da Juventude do Ministério Público, os Conselhos Tutelares e os Conselhos Municipais.

¹³O projeto casulo se voltava para a criação de espaços de assistência social, com atividades recreativas e educativas que preparava a criança com problemas sociais para a escolaridade obrigatória.

Diante desse contexto, procuramos analisar, a partir da história que resgata a visão social da infância no Brasil, os lugares que a criança pobre ocupou em nosso país e como a sua imagem de um sujeito sem direito foi produzida socialmente.

A seguir pretendemos compreender a infância e como vem sendo constituído o direito de inclusão da criança com deficiência na escola regular.

2.3 A INFÂNCIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

A criança, no decorrer da história, teve o seu lugar evidenciado pela invisibilidade social por causa da negligência e do abandono. Por sua vez, a história social da criança com deficiência também é marcada por um longo período de exclusão e segregação institucional. Somente a partir dos direitos legais que prevê o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino é que o movimento de inclusão educacional passou a ser visto na atualidade.

Nas primeiras civilizações da Antiguidade, o lugar da criança com deficiência era determinado por lei ou estatuto, que dava à família e ao Estado o direito de praticar o infanticídio de crianças que nasciam com deformações físicas, doenças hereditárias e que tinham sinais de anormalidade sensorial ou mental. Algumas eram abandonadas em cestinhas enfeitadas às margens do Rio Tibre (BARROCO, 2007).

Percebe-se que, a imagem social da infância da criança com deficiência, na Antiguidade, pode ser representada pela negação, levando à invisibilidade, ao desprezo, ao abandono e à exclusão social; mas, fundamentalmente, ao não direito de viver a sua infância. Ariès (1981 apud SARMENTO, 2007) ressalta que essa invisibilidade social é como uma memória infiel, que afirma a ausência do sentimento de infância até a Modernidade.

De acordo com Mazzotta (2003), os fatores que contribuíram para essa negligência e para o abandono da criança com deficiência foram o preconceito e a falta de conhecimento. Sem o desenvolvimento da ciência, a deficiência foi associada ao misticismo, à magia, ao ocultismo. Nessa época não era possível identificar as causas para várias deficiências e, de certa forma, suas origens foram associadas aos maus espíritos ligados à feitiçaria.

No período da segregação, entre a Idade Média e a Moderna, a representação social da criança com deficiência é marcada por uma concepção que associava a deficiência à doença mental. Esse fator levou muitas crianças a serem internadas em asilos, em manicômios e em internatos

psiquiátricos. Essa era uma prática instituída de forma natural nessa época (BARROCO, 2007).

Essas instituições tinham o papel disciplinador. Era preciso controlar, inibir e moldar os comportamentos inadequados, que não se enquadravam nos estereótipos produzidos e padronizados de uma criança ideal, e a criança com deficiência dessa época era vista como um ser fora dos padrões. Nesse caso, as instituições sociais, a Igreja, o Estado e a escola, passaram a fazer parte da vida delas, no intuito de moralizá-las e de criar dispositivos para controlar seus atos e padronizar seus comportamentos.

Dessa forma, a partir do século XVIII, juntamente com a afirmação dos ideais liberais, expande-se a compreensão de que os indivíduos ou crianças com deficiência poderiam ser educados. Destaca-se a contribuição do filósofo Diderot, que constrói uma teoria peculiar sobre as percepções e sensações dos cegos e surdos. Sob a influência dos ideais dos filósofos como Rousseau (1713 – 1778), Condillac (1715 – 1780) e Locke (1632 – 1704), baseados na concepção sensualista de que o ser humano aprende por meio dos sentidos, no século XIX, dentro de uma vertente médico-pedagógica, enfatiza-se o trabalho desenvolvido pelo médico Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), que se propõe a educar uma criança, o “[...] *Victor*, um menino selvagem de 12 anos de idade, encontrado nos bosques de Aveyron, com o qual trabalhou durante dez anos” (BARROCO, 2007, p. 144).

A intervenção do médico orientou-se pelo pressuposto de que é no seio da sociedade que o indivíduo se desenvolve. “Seu livro, intitulado de “*l’Education d’un Homme Sauvage*” (A educação de um Homem Selvagem), publicado em 1801, é tido como a primeira obra específica sobre a educação dos doravante denominados retardados mentais” (BARROCO, 2007, p. 145).

Outros pesquisadores colaboraram também com essa mudança de paradigma para o surgimento da Educação Especial: Séguin, discípulo de Itard; Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, que teve sua contribuição marcada pelo trabalho desenvolvido num internato para crianças tidas como retardadas mentais; em Roma, Louis Braille (1809-1852), na educação de crianças cegas; Abade Eppée, o inventor da língua de sinais para pessoas surdas (BARROCO, 2007).

No século XX, em relação ao processo de escolarização da criança com deficiência, evidencia-se uma grande contribuição da Psicologia Histórico-Cultural dos psicólogos da

antiga União Soviética, dentre os quais se destaca o trabalho de Vigostki, que apresenta a tese de que a deficiência implica antes uma condição social do que biológica (BARROCO, 2007).

Além das experiências científicas que contribuíram para a mudança de paradigma em relação à deficiência, tivemos grande contribuição dos movimentos sociais do século XX, que também foram responsáveis pelo reconhecimento dos direitos da criança com deficiência.

O esforço dos movimentos sociais internacionais resultou em algumas mudanças fundamentais para o processo de igualdade de direitos. Dentre esses movimentos, podemos destacar, no final do século XX, especificamente na década de 70, o advento do movimento denominado Integracionista na Educação Especial no Sistema Regular de Ensino. Esse “[...] movimento surge na Europa e ganha força nos EUA e Canadá, podendo ser considerado parte das lutas de grupos minoritários na defesa dos direitos humanos” (MAGALHÃES, 2005, p. 36).

Nas décadas de 80 e 90, as agências internacionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Banco Mundial promoveram convenções, encontros e congressos mundiais com a finalidade de debater os direitos da criança.

Em 1988, houve a Convenção Mundial sobre os Direitos das Crianças; em 1990, em Jontiem/Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos, que teve como objetivo debater as necessidades de aprendizagem da população mundial.

A pauta desses grandes eventos evidenciava sempre os direitos universais das crianças, numa perspectiva democrática dos direitos e de universalização da educação. Entretanto, é a partir da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, realizada em 1994, na Espanha, que teve como objetivo debater a política mundial para as crianças com deficiência, que a inclusão ganha sustentação, força política e visibilidade. Essa conferência contou com mais de 300 participantes de 92 países e entidades internacionais, culminando no documento norteador denominado Declaração de Salamanca, que postula o princípio da escola inclusiva, em que todos os estudantes devem aprender juntos, independentemente das diferenças.

Ainda, nas proposições deste documento, é ressaltado o princípio da inclusão da criança com deficiência na escola comum, onde a escola é vista como um local para todos, baseando-se no direito de todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível. Independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. A escola deve aceitar as diferenças e se adaptar à heterogeneidade, à variedade humana, no propósito de propiciar ambientes de desenvolvimento das potencialidades individuais, tendo por objetivo promover a educação para todos.

A partir da Declaração de Salamanca (1994) e de outros documentos nacionais e internacionais,¹⁴ após os oito anos de discussão no Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 introduziu o termo acerca das necessidades educativas especiais, afirmando a prioridade do ensino regular e do financiamento das escolas públicas. No Capítulo V, art. 58, “[...] entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1996, p. 46).

Cabe destacar que foi a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seu art. 2, ela postula que, “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas: organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p. 01).

Em 2008, o Ministério de Educação e Cultura instituiu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que

[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso com participação e aprendizagem no ensino comum (BRASIL, 2008, p.16).

Esse documento foi criado para ser um instrumento norteador de orientação às ações políticas e pedagógicas em defesa do direito da criança com deficiência de aprender e participar de todas as ações educativas, sem nenhum tipo de discriminação. Nesse caso, estaremos, reendendo um olhar para as crianças que apresentam transtornos globais de desenvolvimento.

¹⁴ No Brasil, a Constituição de 1988 estabelece a condição de igualdade de todos e expressa o atendimento educacional especializado. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Guatemala, 1999). Convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência - ONU (Nova Iorque, 2006).

3 TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: O QUE DIZEM A LITERATURA E AS PESQUISAS

O documento da Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado por um grupo de trabalho constituído por pesquisadores¹⁵ da referida área, em 2008, define o público-alvo dessa modalidade de ensino, dividindo-o em três categorias: na primeira categoria encontramos os alunos que apresentam algum tipo de deficiência física, sensorial e intelectual; na segunda estão aqueles com transtornos globais de desenvolvimento; na terceira, os com altas habilidades/superdotados.

De acordo com esse documento, os alunos da segunda categoria,

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

A Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu Art 4º, consideram-se alunos com transtornos globais de desenvolvimento:

[...]
II – aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação. (BRASIL, 2009, p. 01).

É perceptível a diferença de nomenclatura e de especificação dos sujeitos que apresentam transtornos globais de desenvolvimento. No primeiro documento há uma especificação, associando a esse quadro clínico, o autismo e a síndrome de espectro do autismo. Já na Resolução nº 4 de 10/2009, encontramos o termo autismo clássico.

Dessa forma, há três terminologias relacionadas ao autismo que se associam ao quadro de transtornos globais de desenvolvimento. Para entender melhor essas definições e terminologias, recorreremos a Schwartzman (2010), que de forma bem sucinta, afirma que o psiquiatra americano Kanner, em 1943, foi o primeiro a identificar em um grupo de crianças

¹⁵ Antônio Carlos do Nascimento (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), Claudio Roberto Baptista (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Denise de Souza Fleith (Universidade de Brasília), Eduardo José Manzini (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), Maria Amélia Almeida (Universidade Federal de São Carlos), Maria Teresa Egler Mantoan (Universidade Estadual de Campinas), Rita Vieira de Figueiredo (Universidade Federal do Ceará), Ronice Mulher Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina), Soraia Napoleão Freitas (Universidade Federal de Santa Maria).

uma síndrome em comum, que ele definiu como autismo infantil. Após um ano, o doutor Asperger investigou outro grupo de crianças que tinham algumas semelhanças com os sintomas descritos pelo seu colega. Porém, observou que eram aparentemente mais inteligentes e com a linguagem menos comprometida e mais desenvolvida. A este outro tipo de comportamento foi definido como síndrome de Asperger.

Com o passar do tempo e maior conhecimento a respeito desse tipo de condição surgiu a denominação de Transtornos Globais ou Invasivos do Desenvolvimento (TGD) que incluía, além do Autismo, a Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGDSOE). Mais recentemente cunhou-se o termo Transtorno do Espectro de autismo (TEA), para englobar Autismo, a Síndrome de Asperger, e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (SCHWARTZMAN, 2010, p. 4).

Nesse caso, entendemos que o autismo infantil ou clássico, especificado na referida Resolução nº4 de 10/2009, foi associado a um quadro denominado como transtornos globais ou invasivos do desenvolvimento, junto a outras síndromes. No sentido de evitar uma única classificação, devido ao diagnóstico de autismo apresentar muitas nuances que não permitem uma única definição, aqueles sujeitos que não são diagnosticados como autistas encontram-se dentro do espectro de autismo; isso significa dizer que apenas apresentam algumas semelhanças, traços, características e sintomas do autismo.

Diante desse quadro, com referência aos documentos atuais, que definem quem são os sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento, faremos uma breve discussão, a partir de Kanner (1997), para compreender como emerge a síndrome do autismo infantil associado a esse quadro.

Na literatura científica, no campo da psiquiatria, neurologia e psicologia infantil, encontramos vários autores como: Gauderer (1985), Leboyer (1995), Schwartzman (1995), Rocha (1997), Tafuri (2003), Calvacanti (2007), Cunha (2010), que se referem a um estudo realizado nos Estados Unidos pelo psiquiatra Léo Kanner, publicado em 1943, com o título “Autistic disturbances of affective contact”, cujo significado seria “Distúrbios autísticos do contato afetivo”. Essa obra, assim como esse psiquiatra, foi a primeira a diferenciar o autismo de outras síndromes, como psicose, esquizofrenia e deficiência intelectual.

Segundo Gauderer (1985), o termo autismo emerge na literatura psiquiátrica em 1906 com Plouller. Outros autores como Leboyer (1995), Calvacanti (2007) e Cunha (2010), dizem que Bleuler, em 1911, descreveu que seus pacientes adultos esquizofrênicos apresentavam um sintoma caracterizado como autismo, fazendo referência a um estado psíquico em que o

indivíduo isola-se socialmente, voltando-se para si mesmo e ficando totalmente alheio ao que ocorre ao seu redor. Este indivíduo cria um mundo imaginário muito singular e bem distante da realidade.

Em 1938, o psiquiatra austríaco naturalizado americano, Léo Kanner, desenvolveu um estudo clínico em que acompanhou, por alguns anos, onze casos de crianças – nove meninos e três meninas – de dois a nove anos, que apresentavam quadros clínicos de esquizofrenia, deficiência intelectual e surdez.

Nesse estudo, Kanner (1997) realizou alguns procedimentos para colher o máximo de informações sobre seus pacientes. Em seu artigo, por exemplo, alguns registros que foram realizados pelos próprios pais, por psicólogos e por assistentes sociais são apresentados, tais registros foram fundamentais em suas análises. Podemos confirmar com o trecho que segue.

Antes da chegada da família, vinda da sua cidade de origem, o pai enviara um relatório de trinta e três páginas datilografadas. Esse relatório, repleto de detalhes obsessivos, oferecia, no entanto, uma excelente exposição dos antecedentes da criança (KANNER, 1997, p. 112).

Outro procedimento utilizado ocorre a partir de testes psicológicos. Em uma de suas citações, ele destaca o comportamento de uma criança no momento que estavam realizando o teste: “[...] entre as provas do teste, ele perambulava pela sala, examinando objetos e folheando a pilha de papéis, sem se interessar pelas pessoas presentes” (KANNER, 1997, p. 126).

Ele também buscou conhecer o histórico dos membros da família, ao descrever com detalhes aspectos pessoais, interpessoais, profissionais e acadêmicos de cada um. Nesse caso, na citação abaixo, Kanner ressalta que alguns pais, mães ou outros familiares apresentavam em seu histórico problemas nas relações sociais e afetivas, devido ao estilo de vida que levavam.

O pai de Richard é professor de silvicultura em uma universidade do Sul. Está extremamente absorvido por seu trabalho, quase sem nenhum contato social. A mãe é formada por uma universidade. O avô materno é médico e todo o resto da família, dos dois lados, é composto de intelectuais (KANNER, 1997, p. 127).

Tomando como referência para as suas primeiras análises os relatórios individuais de cada criança, o histórico familiar e os registros realizados durante as sessões de terapias, Kanner, em 1943, publica um artigo e apresenta algumas proposições que o levam a propor uma “[...] nova síndrome na psiquiatria infantil a que denominou, a princípio, de “distúrbio autístico do contato afetivo” e depois de “autismo”. Retomava, assim, o termo criado e utilizado trinta anos antes por Bleuler [...]” (CAVALCANTI, 2007, p. 24).

Suas proposições foram baseadas na discussão acerca do fato de que, apesar de as crianças apresentarem suas singularidades, suas diferenças nos níveis dos distúrbios, nas histórias familiares e no progresso ao longo dos anos, dentre os casos surgiu um certo número de características comuns entre as crianças que se tornam essenciais para formular uma nova síndrome, única e ainda não descrita (KANNER, 1997, p. 156).

Nesse contexto, cabe-nos debater algumas das suas ideias. Uma primeira característica, comum às onze crianças, foi denominado por distúrbio autístico afetivo. O modo de relação destas crianças com as pessoas era totalmente diferente. Algumas não conseguiram olhar no rosto. Havia uma busca de um isolamento profundo que dominava todo o comportamento e as impediam de expressar qualquer tipo de afetividade (KANNER, 1997).

Para ele, essas crianças apresentavam uma incapacidade inata de estabelecer as relações normal, afetiva e social com o outro desde os primeiros meses de vida, percebida pelos pais quando seu filho não respondia aos estímulos externos, resultando em [...] um fechamento extremo, não reagindo a nada que proviesse do mundo externo (KANNER, 1997, p. 167).

É portanto, extremamente significativo que quase todas as mães de nossos pacientes tenham lembrado a surpresa ante o fracasso de seu filho em adotar uma atitude antecipatória antes de ser levado ao colo. Um pai lembrou que durante anos nada se alterava no rosto ou na posição do corpo da filha quando os pais voltavam para casa[...] (KANNER, 1997, p. 157).

Nesse caso, mesmo apontando que a incapacidade da criança de estabelecer contato afetivo é algo inato, biologicamente previsto, Kanner levanta uma hipótese ao descrever que alguns pais e mães estabeleciam relações frias e formais entre seus pares e com o próprio filho. “A questão que se coloca é saber se, ou até que ponto, este fato contribuiu para o estado da criança” (KANNER, 1997, p. 170).

Essa hipótese, na época, instigou a psicanálise a uma inserção analítica para compreender os aspectos presentes na relação afetiva entre mãe e bebê, nos primeiros meses de vida, e acabou por se tornar “[...] por muito tempo como um traço a ser levado em conta para o diagnóstico do autismo infantil precoce” (CALVACANTI, 2007, p. 48).

Segundo essa mesma autora, Kanner, ao afirmar que as suas crianças tinham um incapacidade inata de estabelecer relações afetivas, retira qualquer verdade de que uma das causas para a presença do autismo esteja relacionado ao modo como os pais interagem com o bebê ou com seus pares.

Entretanto, deixa, com essa hipótese, uma marca que, ao longo do tempo, naturalizou-se e trouxe consequências que podem levar a “[...] um discurso muito frequente, em que tudo o que acontece com a criança é atribuído à ‘doença’ de que supostamente é acometida, causando uma certa cegueira [...]” (CALVACANTI, 2007, p. 49), tornando-se, assim, verdade que a criança, na condição autística, não seja capaz de demonstrar afeto.

Outra característica comum presente nas crianças de Kanner diz respeito ao comprometimento que elas tinham para se comunicar ou se expressar verbalmente com as pessoas, devido a um suposto atraso no desenvolvimento da linguagem. Inicialmente, algumas delas chegaram a ser consideradas surdas, as que se comunicavam, faziam-na de forma diferente como vemos na citação a seguir.

Quando as frases são, finalmente, formadas, permanecem por um longo tempo combinações de palavras ouvidas e repetidas como um “papagaio”. Às vezes são retidas imediatamente em eco, mas são também, com frequência, armazenadas pela criança e ditas posteriormente. Pode-se, caso se queira, falar de ecolalia diferida. Aparentemente, o sentido de uma palavra se torna inflexível e não pode ser utilizado senão como conatação primeira. Não há dificuldades com os plurais e conjugações, mas a ausência de frases espontâneas e a repetição ecológica acarretaram um fenômeno gramatical particular em cada uma das crianças [...] (KANNER, 1997, p. 159-160).

Em todos os onze casos, houve descrições sobre a linguagem verbal das crianças, em que se tornava visível a dificuldade que elas tinham para estabelecer um diálogo com as pessoas. Para Kanner, a linguagem que elas utilizavam apresentava traços diferenciados e se mostrava muito peculiar: palavras e nomes de forma isolada, porém contextualizadas com alguma experiência que tiveram com objetos, cores, músicas, parlendas, histórias ou que aprenderam na relação com seus pais. Entretanto, raramente falavam de forma espontânea. Quando isso ocorria, era por meio de uma linguagem estereotipada.

Segundo Calvacanti (2007), Kanner (1997), às vezes, aponta para uma ausência, em outro momento, ressalta a presença de uma linguagem que para ele tinha uma forma diferente. Essa autora sinaliza uma contradição relacionada à questão da linguagem. Ao mesmo tempo que Kanner compara a ENTREVISTA s crianças com a de um papagaio, ele se contradiz reafirmando que elas têm uma capacidade poética e criadora e que o modo como pronunciam as palavras se apresenta por meio de uma linguagem metafórica.

Precisamos tomar muito cuidado e observar atentamente, pois, quando naturalizamos a incapacidade de uma criança em condição autista de se comunicar através da linguagem

verbal, “[...] como uma lei da natureza, elas podem escrever tratados e fazer poesias que nada lhe adiantará (CALVACANTI 2007, p. 46).

Kanner também observou no comportamento das crianças algumas características comuns entre elas, como, por exemplo, movimentos estereotipados dos membros do corpo; rituais que se repetiam diariamente; intolerância a barulhos ou ruídos, impaciência quando contrariadas; agitação excessiva a qualquer mudança de hábito; tendência obsessiva à rotina, à ordem e a objetos em movimento; ausência de expressão na comunicação;

Para Kanner (1997, p. 168), as crianças pareciam construir um universo próprio, qualquer tipo de alteração, mudança ou simplesmente uma interferência, se transformava em uma perturbação externa intolerável para elas. Em suas palavras ele diz: “[...] seu mundo deve lhes parecer construído de elementos, que, uma vez conhecidos em certa combinação ou sequência, não podem ser tolerados em qualquer outra combinação [...]”.

Dentre as características que fazem emergir um quadro psicopatológico, Kanner (1997) vai além de apenas descrever sintomas comportamentais, criando uma imagem que as rotula como sendo incapazes de criar laços sociais, por não expressarem afetividade com o outro e por não se mostrarem aptas a algum tipo de aprendizagem.

Vale ressaltar também que Kanner (1997, p. 125), após realizar exames de laboratório como radiografia e eletroencefalograma, não constatou qualquer tipo de alteração cerebral e nem anomalias fisiológicas e físicas, como podemos ver nessa citação: “[...] todos os outros resultados, inclusive dos exames de laboratório e radiografia do crânio, eram normais[...]”.

Nesse caso, nas descrições de Kanner, observamos que transitava entre a incapacidade e a capacidade. Cabe-nos, nesse momento, ressaltar algumas características, para além daquelas que colocam essas crianças numa condição de incapacidade para estabelecerem relações, demonstrarem afetividade com o outro e de aprenderem.

Sobre as crianças aparentemente demonstrarem uma incapacidade de estabelecerem uma relação afetiva e social, considerado um distúrbio autístico, o próprio Kanner (1997, p.169) faz a seguinte afirmação: “[...] nossas crianças estabelecem gradualmente compromissos estendendo tentáculos circunspectos em um mundo em que desde sempre foram estrangeiras”.

Em todos os casos, há trechos no relatório dos pais, que reforçam certas habilidades de memorização e aprendizagem. Nesse caso, Kanner (1997, p. 117), reafirma, ao descrever em

um desses relatórios, que “[...] após ter voltado para casa, sua mãe remetia relatórios periódicos sobre a sua evolução. Aprendeu rapidamente a ler com fluência e a tocar algumas melodias simples ao piano”.

Nos onze casos, a característica principal é a ausência de qualquer possibilidade da criança autista expressar um gesto ou atitude afetiva em que demonstre interesse pelo outro. Por isso, ao nosso ver, Kanner tenha no primeiro momento evidenciado que havia uma predominância de um distúrbio inato de contato afetivo.

Nesse caso, Calvacanti (2007, p. 61) põe em discussão essa afirmação de Kanner quando descreve alguns exemplos de crianças com quadro clínico de autismo. Na relação com o outro, que ao seu modo, foram capazes de trocar afeto. Afirma, desse modo, que “[...] distúrbio de pensamento, ausência de linguagem e da subjetividade, indiferença, não investimento no mundo externo e uns outros tanto jargões, tudo caiu por terra.”

Os traços encontrados em comum, no modo como as crianças estabeleciam relações sociais e se comunicavam com as pessoas, levaram o doutor Kanner, em 1943, a descrever uma nova síndrome patológica, que serviria mais tarde à psiquiatria para criar a etiologia e definir o que é autismo. Porém,

[...] numerosos autores tentaram classificar os itens diagnósticos e definir os testes de avaliação. Não é exagerado dizer que há na literatura quase tantas descrições do autismo infantil quanto autores, cada um deles privilegiando o sintoma que lhe parecia pertinente e o mecanismo que o explicava (LEBOYER, 1995, p. 12).

Nesse contexto, percebemos que a produção da imagem, do que vem a ser autismo, esteve inerente, no século passado, com a consolidação da psiquiatria enquanto um campo de conhecimento, que precisava “[...] se definir e também se separar da neurologia, psicologia, filosofia [...]” (GAUDERER, 1985, p. 5) e se afirmar no universo das ciências biológicas.

O lugar que ocupa o “autista” no imaginário cultural, as narrativas construídas em seu redor, parecem tornar difícil, ou quase impossível, reconhecer-se nele qualquer habilidade e, como já sugerimos, essas narrativas parecem marcadas pela sua certidão de batismo que o definiu como um distúrbio que impossibilita o contato afetivo, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento (CAVALCANTI, 2007, p. 56).

Concordamos com a autora, pois se faz necessário a mudança de olhar para o que venha a ser o autismo. Precisamos mudar nossa visão, torná-la mais plural, ampliar a leitura de forma crítica, buscando desconstruir a imagem de incapacidade. Seria pertinente que a visão dos profissionais da Saúde, professores e pais caminhasse na direção de acreditar nas mudanças e no desenvolvimento da criança com autismo infantil.

Por isso, nesse momento, vamos apresentar os trabalhos desenvolvidos por três pesquisadoras: Martins (2009), Gomide (2009) e Chiote (2011). Elas reforçam esse olhar quando apontam que as crianças em condição autística, ao se encontrarem em processo educativo, principalmente em momentos lúdicos, podem apresentar um progresso gradual de desenvolvimento em relação à socialização, à linguagem e à aprendizagem.

3.1 O QUE NOS DIZEM ALGUMAS PESQUISAS

Na pesquisa intitulada “Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas”, Martins (2009), a partir de duas proposições teóricas nas quais evidenciam que, primeiro o processo de relação das crianças autistas com o objeto é destituído de significado e, segundo que, geralmente elas se comportam como se o outro não existisse.

A autora questiona a natureza do jogo de faz de conta como possibilidade de desenvolvimento, aprendizagem e interação social e busca analisar os modos como às crianças com autismo se orientam para as pessoas e objetos durante as atividades lúdicas.

Ela, então, realizou um estudo de campo com a participação de três crianças, dois meninos e uma menina, com faixa etária entre 6 a 12 anos, atendidos por uma instituição especializada para crianças e jovens com transtornos globais do desenvolvimento, incluindo quadros de autismo. A seleção do grupo foi baseada na idade dos sujeitos e na disponibilidade dos familiares para a participação na pesquisa.

Para compor a base do seu estudo, a autora, em sete meses, realizou treze sessões de brincadeira com trinta minutos cada, organizadas pela pesquisadora com seus próprios materiais, em que as crianças brincavam livremente no parquinho, pátio e sala.

Como procedimento para constituição dos dados, ela fez entrevistas semi-estruturadas com as mães das crianças para colher informações sobre o desenvolvimento dos seus filhos e, especificamente, sobre as formas de brincar. A análise dos dados foi feita a partir das transcrições dos vídeos gravados durante as sessões e das anotações de campo.

Nas situações de brincadeira, a atuação da pesquisadora foi dirigida para a significação das ações das crianças, privilegiando o encorajamento no ato do brincar e o reforço no contato com o outro, na nomeação e descrição das características perceptuais e funcionais dos objetos e no dizer sobre os brinquedos e as brincadeiras, como forma de construir sentidos para as

situações em ocorrência.

Na análise dos dados, foi evidenciado o entrelaçamento do uso de brinquedos com as interações sociais durante as sessões, sendo possível afirmar que os sujeitos estabeleciam relação com a pesquisadora ou com algum integrante do grupo em muitos momentos das sessões, algumas vezes por um olhar rápido, um sorriso ou pelo envolvimento no brincar com o outro.

Também foi observado que vários dos comportamentos das crianças diferem do que é retratado nas descrições da literatura sobre o assunto, que apontam a grande dificuldade da criança autista em estabelecer contato social e dirigir o olhar para as pessoas, fixando-se somente em objetos ou fazendo movimentos estereotipados.

Em suas colocações, ela reforça que a brincadeira é fundamental no desenvolvimento da criança com autismo, já que essa é uma característica da infância e elemento da cultura lúdica. O autista também deve desfrutar dessa atividade como parte dela, com o auxílio do outro, que deverá mediar à relação, ensinando-a a brincar.

Sendo assim, a pesquisadora ressalta que o seu estudo não teve a intenção de negar as duas proposições iniciais, mas apenas contribuir expondo que mesmo apresentando comprometimentos graves de comportamento que afetam a sua relação social, existem outras possibilidades de aprendizagem e de envolvimento com o outro para crianças autistas por meio da atividade lúdica.

Desse modo, concordamos com Martins (2009, p. 89), quando nos diz que

[...] a esfera do brincar surge como um espaço social que merece grande atenção, para pensarmos as práticas educacionais destinadas a crianças autistas. Nela podem ser identificadas as reais dificuldades e necessidades de cada criança em particular e pode ser realizado um trabalho de significação, que é base para qualquer avanço no desenvolvimento e na aprendizagem.

Outra pesquisadora que traz algumas contribuições para pensar o papel do professor no processo de educabilidade da criança com autismo é Gomide (2009), por meio de seu estudo intitulado “A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades especiais no contexto da Educação Infantil”. Sua pesquisa veio como uma forma de refletir sobre o processo de subjetivação das crianças pequenas e com deficiência, a partir, principalmente, das mediações, que se apresentam permeadas por complexas e múltiplas relações.

Nosso interesse por esse estudo se deve a uma das crianças que a pesquisadora observou em um CMEI, do município de Serra-ES. Ele é um aluno de cinco anos que, no período da pesquisa, tinha um diagnóstico indefinido, porém apresentava comportamentos semelhantes aos de uma criança com autismo. Como aponta a própria Gomide (2009, p. 86), “[...] uma criança que não falava, soltava longos gritos e se autoagredia, batendo a cabeça na parede”.

De acordo com Gomide (2009), a mãe, na entrevista, relatou que, aos sete meses de gestação foi descoberta uma toxoplasmose materna, mas devido à demora da confirmação do diagnóstico, ela não foi medicada e o bebê nasceu aos oito meses. Desde o nascimento, ela observou algo de errado com o desenvolvimento de seu filho. Ele só sustentou o corpo e seus primeiros passos foram dados após os dois anos de idade. A mãe também relatou que a criança ficava sempre quieta e que o olhar não fixava em um ponto.

Diante desse quadro, a criança foi encaminhada à APAE, porém na pesquisa de Gomide (2009) não encontramos observações ou referência ao diagnóstico feito pelos profissionais dessa instituição. Durante o estudo, foi apenas citado como que a criança chegou ao CMEI que realizou a pesquisa sem um diagnóstico definido e que até os três anos de idade ela foi acompanhada por um pediatra.

Tendo como metodologia a pesquisa-ação colaborativa, a pesquisadora se apropriou, para a constituição dos dados durante o processo de pesquisa, dos registros feitos nas observações em um diário de campo, das entrevistas, ciclos de reflexão com alguns profissionais e videogravações. Diante dessa abordagem metodológica e das proposições teóricas sobre a sociologia da infância e da rede de significações, o seu escopo se voltou para as vozes, os olhares, os pensamentos e as experiências das crianças.

Gomide (2009) realizou uma busca, nas bibliotecas virtuais de universidades e de órgãos financiadores de pesquisas, por teses e dissertações com o embasamento teórico que pudesse auxiliar no aprofundamento dos estudos sobre a referida temática. Na sua busca, foi possível observar que são raras as investigações sobre o processo de constituição do sujeito com deficiência, que levem em conta as ações mediativas ocorridas nos diferentes níveis de ensino, sobretudo no que se refere à Educação Infantil.

Para Gomide (2009, p. 37)

[...] quando consideramos a constituição dos sujeitos que estão inseridos nas escolas, em específico, os sujeitos com necessidades especiais, devemos ressaltar a importância das diversas linguagens que se fazem presentes nas interações, como o

gesto, o olhar, o contexto e múltiplos outros sinais. Nesse processo de constituição intra-subjetiva dos sujeitos, o corpo do outro fala, significa, anuncia e denuncia a função desses sujeitos nas relações sociais.

Segundo Gomide (2009), para uma efetiva inclusão, a escola precisa transformar seus conceitos de avaliação e superar os critérios comparativos e normativos, ou seja, é preciso focar nas potencialidades existentes nas crianças e proporcionar novas possibilidades a partir das vivências diversificadas, como uma tentativa de superar o que a literatura vem registrando como verdade absoluta.

Diante das colocações a respeito da inclusão, Gomide (2009) ressalta, em sua análise, que o aluno com suspeita de autismo não interagiu com as outras crianças, que ela brincava repetitivamente apenas no brinquedo gira-gira e se recusava a se alimentar. Quando se alimentava, ela não usava talheres. A professora cronometrava o tempo de ir ao banheiro, pois havia uma dificuldade de comunicação e isso gerava certa preocupação em relação ao uso do banheiro.

Em relação às práticas educativas em sala de aula, a pesquisadora registrou que as tentativas da professora eram em vão, pois, quando o aluno não estava distante e sonolento, ficava andando pela sala muito agitado, derrubando as carteiras e pegando os objetos dos colegas. Em alguns momentos ela se autoagredia, batendo a cabeça na parede. Às vezes ela comia as massinhas e as tintas que lhe eram dadas para a realização das atividades.

Diante desses comportamentos, a professora foi reduzindo seu papel para o de cuidadora, sendo comum a sensação de alívio quando a criança adormecia, porque assim a professora podia dar mais atenção às outras crianças da sala.

Com a chegada de uma estagiária de Pedagogia e com o Ciclo de Reflexões, a professora começou a desconstruir certos conceitos sobre o autismo e iniciou junto com a pesquisadora mediações com o aluno a partir de atividades diferenciadas e adaptadas. A partir do trabalho colaborativo, o aluno começou a se envolver nas atividades de massinhas, tintas, contações de histórias e músicas.

A pesquisadora relatou que, após uma atividade de contação de histórias, o aluno começou a balbuciar e se aproximou da professora. Ela lhe pediu que falasse “Oi, pessoal!” com a turma e pela primeira vez ele se comunicou com a turma, que reagiu com euforia.

Diante das novas aprendizagens do aluno, a professora foi encorajada a fazer um trabalho para que ele conhecesse as regras da escola, os horários, o modo de se alimentar, a utilização da

fila, entre outras atividades.

Assim, Gomide (2009) registra os momentos em que ocorriam as mediações para que o aluno interagisse com seus pares e professores. Segundo a pesquisadora, foi possível perceber o desenvolvimento gradativo do aluno e que suas ações foram sendo significadas ou ressignificadas a todo instante, tornando visíveis as interações entre o aluno com suspeita de autismo e com seus pares, superando os surtos autoagressivos, apreendendo as regras sociais e ampliando seus aspectos relacionais.

A linguagem verbal, bem como a simbólica, foi ampliada, pois ele passou a utilizá-la na tentativa de contar acontecimentos, fazer solicitações e expor as suas vontades. Logo, a linguagem passou a ter uma função social para essa criança.

Diante desse quadro Gomide (2009, p. 154) ressalta que,

[...] essa constituição de um novo modo de ser possibilita ao Bob viver ‘um novo mundo’ onde a sua subjetividade é compreendida e respeitada pelos outros que convivem com ele, acarretando a ampliação do seu desenvolvimento.

Portanto, ela conclui ressaltando: “[...] esperamos dessa forma, que esse trabalho tenha apontado caminhos reflexivos na tentativa de repensarmos as nossas mediações, em meio às nossas práticas educativas, certos de que são elas, grandes responsáveis pela constituição de subjetividades”.

Outra pesquisa que encontramos algumas contribuições para se pensar no processo de educabilidade da criança em condição de autismo é de Chiote (2011), intitulada “A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil”. Seu estudo veio a partir de sua experiência como professora recém-formada, junto a duas crianças com características de autismo, incluídas numa classe regular.

As suas angústias e inquietações, diante desse desafio, a levaram a elaborar um objetivo que tinha como propósito analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação Infantil.

Com base em Vigotski, a autora opta pela abordagem histórico-cultural por considerar que o desenvolvimento humano se relaciona com um processo dialético entre o biológico e o social.

A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil, no município de Cariacica, que atende a 160 alunos com idade entre quatro a seis anos, dentre os quais a pesquisadora observou um menino de cinco anos com autismo.

Segundo Chiote (2011), a mãe relatou que o menino é o terceiro filho. Após um ano e dois meses ela passou a notar um comportamento estranho e “anormal”. Nesse caso, ela foi orientada a levá-lo à APAE, onde foi atendida por um pediatra, neuropediatra e, em seguida, um psiquiatra que o diagnosticaram com autismo infantil.

Como procedimento metodológico, Chiote (2011) realizou entrevista com os profissionais e a mãe. Ela registrou tudo por meio de fotografias, observações da criança no cotidiano escolar e videogravações, ela também se apropriou do histórico escolar e do laudo do aluno. As investigações de campo ocorreram três vezes por semana em diferentes espaços e contextos do CMEI.

A observação da pesquisadora se voltou para as mediações pedagógicas dos profissionais envolvidos diretamente com o processo de educabilidade da criança, que eram quatro: a professora regente, a estagiária de pedagogia, a pedagoga da escola e a professora colaboradora de Educação Especial.

A participação da pesquisadora no processo se realizou nas situações investigativas, sistematizando as ações e intervindo diretamente junto à criança com autismo, constituindo, assim, um trabalho colaborativo.

A pesquisadora observou que o fato de o aluno com autismo não se expressar verbalmente, havia um certo receio e cuidado por parte da professora da criança não se machucar. Dessa forma, as ações ficavam restritas a conduzir o aluno pela mão, dar a alimentação e água, ajudá-lo na fila e com a higiene. Enfim, a criança estava o tempo todo sobre a tutela da professora.

Segundo Chiote (2011), a professora tinha muita preocupação com a socialização do aluno. Ela relata que o aluno sentava sempre no mesmo lugar, não dirigia o olhar para a professora e não utilizava os materiais disponíveis para as situações de desenhar, escrever ou pintar.

Segundo a pesquisadora, o aluno realizava movimentos repetitivos, rolando o lápis na mesa até cair no chão ou o pegava para ficar balançando e batendo na mão. Somente quando a professora segurava em sua mão, auxiliando-o, é que ele fazia alguns traços. A criança parecia estar sempre alheia ao que acontecia à sua volta e constantemente se ausentava com um olhar vago ou saindo da sala de aula. Ela aparentava muito cansaço e dormia constantemente, o que dificultava ainda mais a interação com as pessoas e com os objetos no espaço escolar.

Nas brincadeiras livres de pátio, o aluno não era procurado pelos seus pares, pelo fato de as crianças dizerem que ele não gostava de brincar. O papel da professora diante dessa situação era estimular a socialização do grupo por meio do brincar juntos. Quando isso ocorria, sentiam-se felizes.

Diante disso, do seu isolamento, a pesquisadora, dentro de um trabalho colaborativo com os profissionais, buscou inserir o aluno em diferentes atividades: contação de histórias, desenho, modelagem com massinha e outros recursos e atividades disponíveis. Assim chamavam a sua atenção para o que acontecia à sua volta, inserindo-o nas situações, instigando a sua participação de modo voluntário.

De acordo com Chiote (2011, p.135), o fato de ele participar nessas atividades criou uma condição em que ele, “[...] foi experimentando suas possibilidades de interação com o meio, pessoas e objetos, [...] se apropriando dos modos de agir e de se comportar nos diferentes tempos e espaços do CMEI”.

Com o trabalho pedagógico articulado e sistemático, segundo Chiote (2011), foi possível desencadear mudanças significativas na maneira como os adultos e os seus pares se relacionam com a criança em condição autista. Desse modo, com intervenções imediatas, justificadas em si mesmas, o desenvolvimento desse aluno passou a ter projeções futuras e, acima de tudo, novas possibilidades de ações na interação com as demais crianças.

Para Chiote (2011) o ato de brincar é uma atividade fundamental no cotidiano da Educação Infantil. A organização do currículo deve garantir tempo e espaço para o brincar, favorecendo o desenvolvimento da imaginação da criança, exercendo sua capacidade de criar, experimentar e levantar hipóteses a partir da realidade.

Sua participação nas situações de brincadeiras livres ou de regra era restrita, ele pouco interagiu com as demais crianças e com os materiais disponíveis. Ao longo do estudo, a mediação pedagógica nas situações de brincadeira se constituía numa tentativa de compartilhar sentidos, e ao mesmo tempo, inserir Daniel no universo simbólico, ampliando a possibilidade de circulação social na linguagem e no uso de instrumentos a partir do desenvolvimento da imaginação. (CHIOTE, 2011, p. 140).

A pesquisadora também relata que, para que ocorresse interação do aluno com autismo com os seus pares, foi necessário mostrar para as crianças como poderiam brincar com ele, investindo e oportunizando as situações favoráveis de socialização. Para isso, foi preciso mediar, promovendo um contra-papel; participando das brincadeiras sem impor regras; inserindo outros participantes e/ou objetos e solucionando problemas. Também foram passos

fundamentais agir na ressignificação das ações, criar modos singulares de interação, investir na ação conjunta, encorajando novos movimentos, e investir na criança, deixando as limitações e o diagnóstico clínico de lado.

A pesquisadora descreve vários episódios em que o aluno começa a “aprender a brincar”, experimentar suas possibilidades de ações com os recursos disponíveis. Observou, também, uma mudança de como as demais crianças passaram a percebê-lo nas brincadeiras coletivas.

Para Chiote (2011), o aluno com autismo foi transportado do lugar de quem não sabe e não quer brincar, para o de alguém que pode brincar. Nas situações de faz de conta, a sua participação na brincadeira é reafirmada, indicando o que se espera dele, e dispara nele a ação, evidenciando o compartilhamento de sentidos.

A pesquisadora relata cenas em que o aluno sorria, imitava gestos e sons, brincava, experimentava possibilidades de atuação com a ajuda dos outros, possibilitando, em cooperação, realizar ações que aparentemente ele não realizaria, rompendo as limitações do diagnóstico. Acima de tudo se investia naquilo que esse aluno podia vir a fazer, inferindo no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Contudo, Chiote (2011, p. 166) destaca que o

[...] processo não foi linear e nem harmônico, tivemos idas e vindas, [...] percebemos que a mediação pedagógica na situação de brincadeira favorecia Daniel a participar dessa atividade infantil, que não é natural da criança, mas se aprende no meio social e cultural a partir de internalizações das relações que a criança estabelece com o meio em que está inserida.

São inúmeros os indícios do desenvolvimento do aluno, principalmente quando os olhares, os sorrisos, os gestos e as ações de intencionalidade e regulação, a partir dos sentidos compartilhados com seus pares de brincadeira, revelaram-se na ampliação dos processos interativos e afetivos. Conclui que:

[...] com este trabalho, nosso maior desejo foi o de apontar que existem caminhos a serem trilhados no trabalho educativo e que esses caminhos se fazem no próprio caminhar. Às vezes, esse caminho é longo, ou parece que andamos em círculos; às vezes encontramos atalhos que nos levam a avanços significativos. Tudo isso é processo. É um caminhar. (CHIOTE, 2011, p.172)

Esse três estudos nos levam a algumas reflexões sobre a educabilidade das crianças que apresentam transtornos globais de desenvolvimento associado ao autismo. A inclusão desses alunos na escola comum se mostra como um desafio, porém essas pesquisas nos mostram que essa inclusão é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, da linguagem e dos aspectos

sociais e afetivos, áreas que são destacadas como as mais comprometidas segundo a literatura. E por esse viés que é pertinente discutirmos o desenvolvimento humano a partir de um outro olhar, além do biológico.

4 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: OUTRO OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A abordagem histórico-cultural tem como principal autor Lev Sémionovitch Vigotski (1896-1934) e dois cientistas soviéticos, Luria e Leontiev. Eles se tornaram bastantes conhecidos ao produzirem, no período pós-revolução Russa, diversas pesquisas no campo da psicologia, a maioria voltada, principalmente, para o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Essas pesquisas foram fundamentais para a renovação da psicologia tradicional comportamental e para a ampliação das discussões acerca da educabilidade das crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Elas viraram referência na Ciência da Educação, sendo responsáveis pela mudança de olhar em relação ao desenvolvimento humano numa perspectiva além da biológica.

Sendo assim, inicialmente, faremos uma análise da base científica da referida abordagem, buscando compreender os princípios teóricos que a sustentam. Em seguida, apresentamos alguns conceitos relacionados com o desenvolvimento humano e com a aprendizagem escolar. Neste momento, colocamo-nos, como diz Duarte (2001), no lugar de quem está iniciando os estudos dessa abordagem. Nossas reflexões e leituras se voltarão para a perspectiva pedagógica.

Segundo Oliveira (1995) e Pino (2005), Vigotski teve como preocupação explicar a natureza de seus conceitos e argumentos dentro da perspectiva do materialismo histórico-dialético, inspirado na filosofia marxista.

Seus princípios filosóficos baseiam-se no fundamento teórico da luta histórica do proletariado pela sua emancipação, base metodológica indispensável ao socialismo científico. A base científica é essencialmente crítica e revolucionária, sendo ela uma ciência que se opõe ao modo de pensar da filosofia metafísica dos últimos séculos e a todas as formas precedentes de dialética. Ela permite a compreensão real, positiva e negativa do processo de desenvolvimento histórico-social do próprio homem (KORSCH, 2008).

O principal conceito dessa filosofia se refere ao “trabalho” como uma atividade criada pelos seres humanos e que marca o homem enquanto espécie. O homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho, como transformação da natureza, é o processo privilegiado nessas relações homem e mundo (MARX, apud OLIVEIRA, 1995).

Segundo Barroco (2007), em 1924, em sua participação como palestrante no II Congresso de Psiconeurologia, em Leningrado, na Rússia, com seus 28 anos, Vigotski destacou-se com suas proposições que conotavam um certo tom de crítica ao campo da reflexologia, área de estudo do comportamento humano que visa debater os reflexos condicionados. Sua defesa apontava que era preciso concentrar as pesquisas experimentais na consciência, nos processos psicológicos superiores e não nas respostas mecânicas condicionadas.

Conforme essa autora, a sua crítica baseava-se no fato da exclusão da consciência como objeto de estudo da Psicologia. Ela não se expõe, nem se contrapõe à Psicologia tradicional,¹⁶ que em seus fundamentos teóricos, separa o corpo do espírito e estuda o desenvolvimento do homem com base nas concepções biológicas.

Segundo Luria (1998, p. 22), Vigotski buscou uma revisão crítica da história e da situação da Psicologia na Rússia e no resto do mundo. Ele tinha um “[...] propósito superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos”.

O contexto da Psicologia na Rússia se apresentava ainda bastante restrito, sob um caráter acadêmico e universitário, e sem aplicações conceituais em relação à influência das práticas sociais do comportamento humano (LEONTIEV, 1997, apud BARROCO, 2007, p. 199).

Naquela época, as escolas de Psicologia adotavam o método de pesquisa experimental,¹⁷ estruturado na formulação de estímulo-resposta, ou seja, baseado em comportamentos condicionados. Esse método foi introduzido nos meados de 1880 e, naquele momento, foi um avanço, aproximando essa área de conhecimento do campo das ciências naturais (VIGOTSKI, 1998).

Contudo, esse autor diz que foi preciso avaliar e investigar esse método que estava em voga. Essa análise fundamental o levou a defender as suas ideias, criticando a forma como eram realizadas as pesquisas na Psicologia tradicional, condicionadas em apenas descrever as respostas automáticas do objeto pesquisado, limitando o próprio método, que para o autor estava baseado apenas em estímulo-resposta e, por essa razão, não poderia servir de base para

¹⁶ Quando Vigotski faz a sua crítica à Psicologia tradicional, podemos ressaltar que, em sua época, havia predominância de estudos comportamentais oriundos da base Behaviorista Americana, de John Broadus Watson (1878-1958) que surgiu no início do século XX (Nunes; Silveira 2009).

¹⁷ Esse método tem como um dos fundadores, o filósofo empirista da ciência moderna Francis Bacon. Consiste em procurar a relação entre o estímulo (excitação, situação) e a resposta ou reação do indivíduo de diferentes idades, desde a infância até a velhice, estendendo-se para a espécie animal (Ferraz 1969).

o estudo adequado das funções e das formas superiores da mente humana.

Para Vigotski fundamentar suas proposições em relação ao método tradicional experimental, ele buscou outra pesquisa baseada no materialismo histórico-dialético, propondo a análise feita a partir do “processo” em detrimento do aspecto descritivo do objeto, revelando as relações dinâmicas constitutivas causais, reais e explicativas dos aspectos externos ao objeto. Assim, sua pesquisa foi além da simples explicação descritiva do objeto pesquisado.

Ele propõe considerar os sistemas psicológicos como realidades científicas existentes ou, em outros termos, acontecimentos históricos vivos. Essa comparação das concepções psicológicas com seres vivos, uma comparação relacionada ao domínio da biologia, é utilizada para denunciar uma ideia muito difundida nas ciências, a de uma naturalização dos fatos que constituem seu objeto (FRIEDERICH, 2012, p. 22).

Ao se apropriar dos fundamentos marxistas, ele apontou caminhos alternativos para explicar como o ser humano se desenvolve a partir da sua relação com o meio ambiente. Com isso, defendeu outro método de pesquisa, no qual apontou como princípio os aspectos históricos e culturais enquanto ações a serem consideradas na pesquisa, ressaltando que a resposta do sujeito ao meio não é uma ação mecânica, ela envolve a mediação, os signos, a linguagem e os instrumentos sociais de inferência, que modificam a relação do homem com o ambiente e interferem no desenvolvimento, diferenciando-o da espécie animal por meio da imaginação, da memória e da criação na busca da solução de problemas.

A perspectiva histórico-cultural elaborada pela escola de Vigotski, fornece os pressupostos que contribuem para romper dualismos que marcaram os estudos na Psicologia e para compreendermos que não existem mecanismos internos de conhecimentos da realidade independentes das relações sociais historicamente situadas (GONTIJO, 2001, p 46).

Sendo assim, compreenderemos paulatinamente cada um desses conceitos por meio do diálogo com Vigotski; Luria; Leontiev, a fim de ampliar nossos conhecimentos e enxergar outro prisma da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

4.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A APRENDIZAGEM SEGUNDO – VIGOTSKI

Os estudos voltados para a análise da produção científica sobre os

[...] processos de desenvolvimento humano ao longo do século XIX demonstraram que a biologia se constitui a principal referência da área, fornecendo os parâmetros para apreensão dos processos de mudança do indivíduo, do nascimento à idade

adulta, entendidos como processos evolutivos (GOUVÊA; GERKEN, 2010, p. 34).

Essa concepção biológica é marcada por uma visão na qual os homens evoluem pela mudança genética, por meio de uma seleção e da adaptação natural das espécies, tal tese foi defendida por Charles Darwin. Ao mesmo tempo, F. Engels demonstrou que o homem, diferenciando-se profundamente dos seus antecessores, os animais, humanizou-se. Ao passar da vida natural para a vida social, baseada no trabalho, transformou a sua natureza e estabeleceu o início do seu desenvolvimento social e cultural (LEONTIEV, 1976).

De acordo com Pino (2005), o enunciado que marca os estudos de Vigotski é a defesa de que a história do ser humano começa a partir de um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não daria conta da emergência das funções superiores definidoras da constituição cultural do homem, elementares no desenvolvimento desse e de toda a espécie humana.

Os primeiros estudos sobre a natureza da criança surgem a partir da filosofia. A discussão da existência e da não existência das ideias inatas¹⁸ e da corrente filosófica empirista¹⁹ foram essenciais para o estudo da natureza da criança. John Locke combateu a teoria das ideias inatas, ao defender que o conhecimento provém da experiência, [...] “sustentando que a sensação e reflexão são as únicas fontes de todas as nossas ideias e propunha que a psicologia adotasse os métodos de Francis Bacon” (FERRAZ, 1969, p. 3).

Segundo Vigotski (1998), há três posições teóricas: Binet e Piaget, que defendiam os processos de desenvolvimento da criança como independentes do aprendizado e o fato de o desenvolvimento sempre se adiantar ao aprendizado; a de James que compreendia o aprendizado como desenvolvimento sendo concebido na elaboração e na substituição de respostas inatas; e de Koffka, que postula que a maturação depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, fazendo do aprendizado em si mesmo um processo de desenvolvimento, em que o amadurecimento prepara e torna possível um processo específico de aprendizagem.

Durante um bom período vemos que a filosofia tentou explicar a natureza e o desenvolvimento da criança a partir de ideias baseadas na reflexão e na experiência. Já a biologia buscou uma explicação por meio da comparação com a lei da natureza. A criança

¹⁸A visão inatista de conhecimentos considera que as condições do indivíduo para aprender são pré-determinadas.

¹⁹A denominação empirista refere-se ao movimento filosófico (Inglaterra-Francis Bacon) que defendia a tese de que o conhecimento humano tem origem a partir da experiência.

crece e se desenvolve em uma direção natural de etapas evolutivas. (FERRAZ, 1969).

Uma das correntes que marcaram essa concepção na educação é a do cientista Jean Piaget, seu estudo considera o desenvolvimento humano, intelectual e afetivo sujeito a etapas de organização, não sendo inato, nem apenas fruto de estimulação do ambiente (NUNES; SILVEIRA, 2009, p.17).

Por sua vez, esses mesmos autores reforçam que os argumentos teóricos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano e aprendizagem baseavam-se na investigação por meio do estudo da gênese (origem) do psiquismo, isto é, da dinâmica da sua constituição entre a maturação biológica e a cultural.

Contudo, para compreendermos essa constituição dinâmica do psiquismo, dentro de um processo geral, podemos distinguir “[...] duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento diferindo quanto a origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica, de outro, as funções psicológicas superiores, que são de origem sociocultural” (VIGOTSKI, 1998, p. 61).

O desenvolvimento cultural se apoia sobre um tipo específico de desenvolvimento biológico (humano) que possibilita e torna as apropriações possíveis, e as crianças, por nascerem imersas em mundo cultural criado pelos seus antepassados e nas relações sociais que tornam as apropriações possíveis, iniciam o seu desenvolvimento cultural antes de terem encerrado seu desenvolvimento biológico. Desse modo, o desenvolvimento infantil, desde a mais tenra idade, não está ligado unicamente ao inventário biológico da criança e não pode ser compreendido a partir deste (GONTIJO, 2001, p. 49).

Desse modo, entendemos que as funções psicológicas elementares se voltam para as funções primárias naturais no momento que passamos a fazer parte de um determinado contexto cultural, estabelecido por outras relações e pelos contatos com os elementos dessa cultura. Assim, vamos alterando o nosso desenvolvimento de um nível elementar para um superior. A aprendizagem e o desenvolvimento estão profundamente associados ao contexto no qual fazemos parte e ao modo como interagimos com esse meio. Há, então, uma dependência mútua entre o processo de maturação e o cultural.

Essas duas linhas de desenvolvimento envolvem as funções psicológicas na constituição dinâmica e se diferenciam devido ao

[...] processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral

de nossa espécie e assim deve ser entendido (VIGOTSKI, 1998, p. 80).

Para esse autor, a história dos seres humanos nasceu do entrelaçamento das linhas elementar e superior, da condição biológica e cultural dentro de um processo dialético complexo, na relação entre o sujeito e o meio que o circunda, envolvendo uma troca de forças, em que uma agirá sobre a outra. Esse aspecto impulsiona a desigualdade do desenvolvimento das funções, inserindo-se em um processo de transformação das funções psicológicas internas; o que acarreta também na transformação externa por parte do homem. No momento em que há mudança no desenvolvimento psíquico, o homem muda o seu meio, a partir da sua capacidade intelectual.

Ele também ressalta que as funções psicológicas elementares são operações cognitivas que ocorrem sem a presença de um terceiro elemento. A criança busca, por exemplo, agir de forma independente sobre o meio que a cerca, mas ela ainda é um ser que não tem condições de dominar seus atos, devido ao fato de eles serem involuntários.

Uma criança na fase de transição do seu desenvolvimento, por não conseguir falar, se comunica por meio de gestos, de uma forma elementar. Na mudança para a fase superior, essa mesma criança já é capaz de usar a linguagem como um elemento para solucionar seus problemas e interagir com o meio social. No caso exposto, o uso linguagem para agir com o meio é

[...] o momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata. Acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (VIGOTSKI, 1998, p. 11-12).

Ao usar a linguagem, a criança demarca o momento de transição do seu desenvolvimento, quando passa a organizar suas atividades, agindo na solução de problemas. Isso é o que vai diferenciar o desenvolvimento cognitivo da criança. E nesse caso

[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social (interpessoal) e, depois no nível individual (intrapessoal). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

Se todas as funções superiores se originam nas relações entre indivíduos, isso significa que é imprescindível valorizar as relações e as interações, como um elemento precípua para a construção da história de cada sujeito. No caso da criança, essa construção histórica é marcada pelas relações sociais estabelecidas no agir social e depois se processa como uma atividade interna psicológica em operação com a percepção e a memorização. É um ato

puramente interno. “A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções” (VIGOTSKI, 1998, p. 66).

Por meio da memória, ocorre a reconstrução interna de uma operação externa. Nesse processo, a memória na criança está associada ao ato de lembrar e pensar. O pensamento da criança, em sua primeira fase da infância, se dá a partir das lembranças. Sua memória é

[...] carregada de lógica que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a constituir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado (VIGOTSKI, 1998, p. 67).

Dessa forma, o pensar significa expressar o que ela é capaz de lembrar. O conteúdo do pensamento é determinado pela estrutura lógica e pelas suas lembranças concretas, reais, vividas no cotidiano, não apresentando ainda o caráter abstrato. A internalização de conceitos é associada à operação interna, aliada a uma série de experiências envolvendo as relações humanas e a mediação simbólica, como algo que acontece por meio dos homens, da cultura e entre esses dois elementos.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VIGOTSKI, 1998, p. 68).

Então, a mediação simbólica, por meio de signos produzidos por condições específicas de invenção do ser humano, serve para auxiliar a memória. Exemplo disso é a agenda para registrar uma tarefa, uma lista telefônica, o registro de um acontecimento feito por meio da escrita, a imagem de um monumento como forma de lembrar um acontecimento histórico, a palavra como forma de alterar o significado do enunciado. Assim, “[...] uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos” (VIGOTSKI, 1998, p. 54).

Desse modo, os signos dão origem à memória indireta (mediada). Há dois tipos de memória, a memória natural (percepção), que surge como consequência da influência direta com o meio, e a memória indireta, que é fruto do resultado da mediação realizada pelos signos. As operações com signos são produtos das condições específicas do desenvolvimento social para lembrar e auxiliar a memória. Modifica a estrutura psicológica.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VIGOTSKI, 1998, p. 68).

Na concepção da teoria Vigotskiana, o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico — como lembrar, comparar, relatar e escolher — é diferente do uso de instrumentos. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira equivalente ao papel de um instrumento de trabalho. A maior diferença entre o signo e o instrumento consiste nas diferentes maneiras deles orientarem o comportamento humano.

Como essa é a origem social das funções mentais superiores, que mudam a linha do desenvolvimento humano, tomando como ponto de partida a interação social pelo uso da linguagem e dos signos, cabe a nós entender o papel social do uso de instrumentos sobre o psiquismo humano.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência do comportamento humano. Ele é orientado externamente; deve levar à mudança do objeto e do agir sobre ele, já que ele se encontra no meio social. Em outras palavras, o instrumento modifica, muda o comportamento, a atitude e o agir sobre a natureza, o meio ou o objeto. Assim como o signo, o instrumento também é mediado, porém eles são utilizados de formas diferenciadas. O signo age como auxílio, operando na memória. Sendo assim, “[...] o instrumento é um elemento ou artefato interposto entre o trabalho e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1995, p. 29).

Desse modo, entendemos que o desenvolvimento humano, especialmente do psiquismo, intelectual ou cognitivo, está inerente ao modo como nos relacionamos; quando nascemos, passamos a fazer parte de mundo social em uma determinada época histórica, em um tipo de cultura. Em vista disso relacionamo-nos e interagimos por meio da linguagem dos signos, dos instrumentos, que são artefatos mediados na relação humana, auxiliares ao desenvolvimento humano.

No entanto, como realmente aprendemos? Qual o papel da mediação no processo de aprendizagem escolar? Até o momento, contextualizamos alguns conceitos-chave sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. Passaremos agora a compreender o processo de aprendizagem.

4.2 PRESSUPOSTOS DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Vigotski (1998), em seus estudos, problematiza o processo de aprendizagem e desenvolvimento trazendo contribuições para pensarmos os processos envolvidos na escolarização da criança. Mas, o que o impulsionou a estudar esses temas? Segundo Luria (1998), ele se interessou pela Psicologia por querer compreender melhor as questões sociais do processo voltadas para a educação, tendo em vista o problema de aprendizagem e das especificidades das crianças com deficiência.

Ele apresenta um conceito que nos ajuda a compreender melhor a processualidade da aprendizagem, a “Zona de Desenvolvimento Proximal”, na qual “[...] é constituído por dois tópicos separados: primeiro, a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento; e, segundo, os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar” (VIGOTSKI, 1998, p. 109).

Segundo esse autor, embora os tópicos apareçam separadamente, eles convergem para a aprendizagem e o desenvolvimento e estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. No entanto, o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola.

Ao analisarmos a aplicação desse conceito no processo de aprendizagem devemos ter em mente que a aprendizagem está associada ao nível de desenvolvimento no qual se encontra a criança. De acordo com Vigotski (1998), temos que determinar dois níveis de desenvolvimento das funções psicológicas da criança: o primeiro é o real, estabelecido pelo resultado de certos ciclos de desenvolvimento, que já foram completados, considerando aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha, independentemente da assistência ou do auxílio de um adulto; o segundo é o nível proximal ou potencial, que se caracteriza pela relação mediatizada, ou seja, envolvendo outras pessoas, contribuintes e responsáveis na mudança do nível real elementar para um nível mais elaborado, completando, dessa maneira, o ciclo de aprendizagem.

O que caracteriza a zona de desenvolvimento proximal

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 97).

Contudo, é pertinente analisar que o curso de aprendizagem não pode ser considerado o

mesmo para todas as crianças. Ao mesmo tempo, deve-se perceber que a criança sozinha não consegue realizar determinada atividade-problema, sendo necessária a assistência de um mediador para que possa auxiliá-la a metamorfosear seus níveis de aprendizagem real e potencial.

O ciclo completado de aprendizagem pode ser exemplificado pela entrada da criança na escola infantil. Antes de ela frequentar a escola, ela já anda, fala, segura o lápis, brinca, porém a entrada na escola propõe mudanças em seu ritmo social, afetando seu desenvolvimento intelectual e a transferindo para um nível mais complexo de aprendizagem. “Durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema de relações humanas se altera” (LEONTIEV, 1998, p. 59).

Em outras palavras, o nível real do desenvolvimento da criança apresenta características que podem ser analisadas pela seguinte situação: uma criança de sete anos pode saber chutar a bola sozinha, mas ainda não é capaz de conduzi-la, controlá-la, por não ter desenvolvido certas capacidades psicomotoras necessárias, como a percepção, a atenção, a força, a velocidade e a noção de tempo-espço para conduzir sozinha a bola. Ela precisará da mediação de outro ser mais capaz para que possa aprender a desenvolver essas capacidades. Isso também ocorre pelas relações que são estabelecidas com seus pares. Podemos salientar uma aula de Educação Física, cujo professor é o mediador na atividade de jogar bola, inferindo na aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades do futebol. Aprendemos por meio das relações que são estabelecidas ao longo da nossa história através das condições socioculturais que marcaram cada um de nós.

Outro ponto de relevância inerente ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é a aprendizagem por meio da imitação, fundamentalmente na primeira fase da infância da criança. De acordo com Vigotski (1998), a atividade de imitação da criança deve ser considerada indicativa do seu nível de desenvolvimento intelectual e não apenas das atividades que realiza sozinha.

A criança aprende imitando a ação que ainda não consegue realizar ou que gostaria de fazer por estar no nível real de desenvolvimento. Ela só consegue desenvolver uma atividade de imitação com aquilo que está em seu nível de desenvolvimento, ou seja, a criança busca

aprender pela via da imitação. Ao olhar um colega realizando uma estrelinha,²⁰ ela busca imitar, entretanto não consegue ainda levantar suas pernas para o alto. Isso se deve ao fato de não ser capaz de realizar a ação, de forma idêntica ao seu colega, visto que se encontra em um nível de desenvolvimento em que suas capacidades psicomotoras ainda não se encontram desenvolvidas, ela precisará da mediação do outro para que aprenda, e depois possa fazer a atividade sozinha.

No processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, Vigotski (1998) tece uma crítica ao uso de testes de inteligência, que eram usados pela Psicologia tradicional. Esse tipo de diagnóstico era visto como parâmetro de referência e orientação para o processo educacional. Para ele, o uso dos testes de inteligência foi um fracasso e um erro, devido ao fato de limitar os processos de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. Outra situação que ele expõe é o fato de os estudos psicológicos estabelecerem que as crianças com deficiência intelectual não têm capacidade mental para construir o pensamento abstrato.

Deve-se, dentro do processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, evidenciar as atividades pedagógicas que potencializem o pensamento abstrato. A mediação do adulto/educador nas brincadeiras de faz de conta deverá ser contextualizada, para que se dê atenção às experiências reais e se infira na formulação de conceitos abstratos complexos. Além disso, por meio da relação estabelecida no brincar junto aos seus pares, pela via da mediação, é possível enriquecer as experiências e contribuir para a aprendizagem da criança. “Sendo assim, o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VIGOTSKI, 1998, p. 99).

No entanto, Vigotski nos apresenta a zona de desenvolvimento proximal, destacando, em primeiro lugar, que o aprendizado se torna eficaz quando está à frente do desenvolvimento, que infere na zona real, desestabilizando sua propriedade e transferindo-o para o nível potencial complexo; em segundo, o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual se dá pela via da experiência real e social, ou seja, para aquilo que é concreto, atuando como ponto de partida para o pensamento abstrato; em terceiro lugar, o processo de desenvolvimento não ocorre de forma subsequente em igual medida com a aprendizagem; e, por último, o aprendizado é inerente à processualidade da zona de desenvolvimento proximal.

²⁰Estrelinha é um movimento da ginástica olímpica usado em outros esportes, por exemplo, a capoeira. É realizado com o corpo jogando-se as pernas para o ar e equilibrando com as mãos.

Diante dessas preposições, somos levados a olhar o desenvolvimento da criança com deficiência numa dimensão que implica a participação do outro e da cultura. Recorremos à Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, em que é ressaltada que a inclusão educacional de alunos com TGD começa desde a Educação Infantil e que o lúdico, aspecto da cultura infantil, é o elemento que potencializa as relações sociais e a aprendizagem.

Nessa etapa, *o lúdico*, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p. 16), (grifo nosso).

Dessa forma, faz-se significativo revermos nossas concepções e ações acerca das atividades da cultura lúdica. Acreditamos que será preciso repensar o papel do lúdico na Educação Infantil, no processo de inclusão e na educabilidade de crianças com TGD.

5 CULTURA LÚDICA

Tendo em vista a discussão sobre a prática de uma filosofia que contempla as diferenças através do processo de inclusão, pensamos numa escola que atenda a todos indistintamente e que possa ser repensada em função das novas demandas da sociedade atual e das exigências dos novos atores sociais. Pensar numa escola voltada para todos, requer pensar numa mudança de paradigma da atual estrutura, para uma estrutura que atenda às necessidades de todos os alunos, com ou sem deficiência. Portanto, o sistema de ensino precisa ser (re) estruturado, em virtude das necessidades de todos os alunos.

Acreditamos que a escola precisa ser mais do que um lugar de aquisição de conhecimento, ela também tem o papel de ser um espaço motivador e criativo, reafirmando que a cultura lúdica, a partir de atividades como: o jogo e a brincadeira infantil podem contribuir para isso. Além de serem elementos impulsionadores do desenvolvimento global da criança, podem possibilitar a produção e a reprodução de sua própria cultura.

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

Fundamentar-nos-emos em pesquisadores da sociologia do lazer, dentre outros autores. Dumazedier (2002) e Marcellino (1995, 2002, 2007), por exemplo, trazem algumas reflexões ao debaterem a educação para e pelo lazer. A nossa intenção é problematizar as contradições e as relações entre a escola como um espaço de educação para o trabalho e o lazer, um tempo e espaço de educação para a liberdade e a autonomia, necessário para o desenvolvimento cultural do sujeito, sendo também, um lugar em que pode ocorrer à inclusão social e educacional da criança com deficiência e com TGD.

Em seguida, consideraremos, enquanto elemento da cultura lúdica, a recreação como um espaço/tempo onde ocorre a brincadeira e o jogo. Elucidaremos nossas ideias, a partir dos autores Kishimoto (1992, 1998, 2005), Brougère (1998, 2010), que buscaram em seus pressupostos teóricos debater esses fenômenos dentro da educação numa perspectiva filosófica, socioantropológica e psicológica e utilizando pesquisadores do campo do lazer.

Para entender o sentido do jogo, nos apropriaremos da concepção de Bakhtin (1993). Sendo assim, inicialmente faremos uma breve discussão na perspectiva, sócio-histórica e filosófica.

Por fim, vamos recorrer a autores da abordagem histórico-cultural, Elkonin, Vigotski e Leontiev (1998), para nos orientar nas reflexões sobre o jogo de faz de conta, o desenvolvimento humano e a aprendizagem escolar. Deseja-se que tais reflexões ampliem a compreensão sobre o papel do professor junto à infância.

Ao entendermos que há uma cultura lúdica infantil e que esses sujeitos precisam ter o direito de brincar, de sonhar e de viverem a sua própria cultura, estaremos ressignificando a nossa ação mediadora na aprendizagem da criança com TGD. Sendo assim, concordamos com as palavras de Dias (2005, p. 50), quando salienta que,

[...] hoje se faz necessário resgatar o caráter simbólico do homem, quanto percepção consciente, que se vê cada dia mais reprimida, enrijecida e massificada, numa sociedade cuja filosofia de vida é racionalista e reducionista e que, muitas vezes, leva a alienação do próprio processo de criação e simbolização do sujeito, em que as crianças não têm mais espaço para viver a infância de maneira plena e enriquecedora.

Diante dessa colocação, vemos o lazer como um fenômeno social que propicia o contato com a cultura lúdica e que pode ir contra as essas práticas alienantes, das vivências descontextualizadas da realidade social e das atividades que reprimem a criatividade humana, enrijecem o pensamento simbólico, massifica as percepções críticas e reduzem os campos de conhecimento, limitando o poder de criação dos sujeitos.

5.1 LAZER E ESCOLA: É POSSIVEL OUTRA EDUCAÇÃO?

A modernidade em nossa sociedade é marcada pelos avanços da ciência e da revolução tecnológica, que mudaram a forma de vida de todos. Se, por um lado, temos a internet revolucionando a comunicação, do outro, vemos como o ser humano ainda não aprendeu a respeitar a natureza. Aparelhos como computadores, televisão e jogos eletrônicos estão influenciando o estilo de vida das crianças dentro e fora da escola. As mudanças no comportamento social desencadeiam-se em atitudes positivas e negativas ocasionadas pelas transformações que vão acontecendo gradativamente. Isso se aplica diretamente ao uso de tecnologia.

Pereira e Neto (1997) realizaram uma pesquisa em Portugal para verificar como 195 crianças de extratos sociais diferentes, dos dois níveis de ensino, com faixa etária entre 3 a 10 anos,

moradoras da cidade e do meio rural, vivenciavam seu tempo livre. Segundo a pesquisa, as atividades mais realizadas por elas, segundo os pais, com um percentual de 90%, são: ver televisão, brincar com brinquedos comerciais, realizar jogos tradicionais e brincar com materiais naturais.

Em outra pesquisa realizada por Faria et al. (2007), investigaram as oportunidades de se movimentar e brincar fora da escola. A pesquisa foi feita com crianças, de ambos os sexos, entre 4 e 6 anos de uma escola de Educação Infantil, moradoras de um bairro periférico de Piracicaba. Os dados ressaltaram que, em relação ao local, os locais mais permitidos para brincar, segundo a autorização dos pais, são os ambientes da própria casa, como o quintal e a garagem. Verificou-se que as crianças estão gastando mais tempo assistindo à TV e jogando videogame, do que realizando atividades físicas, motoras, consideradas ativas.

No caso das crianças com deficiência, Savioli (2006) ressalta que a rotina delas é voltada para a frequência que as instituições especializadas e que as clínicas médicas proporcionam atividades terapêuticas e de reabilitação. A pouca participação no lazer dentro do âmbito escolar, pode estar associada com o desconhecimento e à falta de estímulos para essa vivência.

Blascovi-Assis (1997), também aponta, que essa pouca participação da pessoa com deficiência é evidenciada pela própria família, pois há receio e preocupação por parte dos pais, de não haver interação social do seu filho com outras pessoas, devido às cenas de discriminação social em lugares públicos e pela falta de amigos e convites para o lazer.

A Carta Internacional de Educação para o Lazer da Associação Mundial de Lazer e Recreação, adotada em 1993, estabelece que o direito ao lazer não pode ser negado a qualquer indivíduo, em razão de sua deficiência. Infelizmente, muitos indivíduos têm esse direito subtraído e inviabilizado pelos órgãos públicos, que não zelam suficientemente pela observância das normas de acessibilidade aos parques, aos brinquedos, aos cinemas, às praças e a outros lugares de lazer (FÁVERO, 2004).

Por esses motivos assinalados, vemos a necessidade de compreender melhor o papel do lazer no processo de educabilidade da criança com ou sem deficiência, iniciando as reflexões pela Educação Infantil. Como educadores cremos que é fundamental desvendar o sentido do tempo livre e de algumas atividades socioculturais do lazer que estão presentes na escola, mas que são vistas e mediadas com objetivos unilaterais.

O lazer é um fenômeno da nossa cultura, resultante das tensões entre o trabalho e o tempo livre, “[...] tão antigo quanto o próprio trabalho, porém possui traços específicos, característicos da civilização nascida da Revolução Industrial” (DUMAZEDIER, 2002, p. 26).

A Revolução Industrial trouxe uma mudança na organização social, nos modos da produção econômica, na urbanização das cidades, na escolarização das crianças e, fundamentalmente, no modo das crianças vivenciarem o seu tempo livre, ou seja, o momento dedicado ao lazer.

Os tempos livres surgem por oposição aos tempos ocupados, o tempo de lazer por oposição ao tempo de trabalho, o descanso ao tempo de esforço. O tempo livre, o lazer, o descanso são tempos predominantemente autodeterminados. O trabalho é um tempo, por excelência, heterodeterminado (PEREIRA; NETO, 1997, p. 220).

O tempo de trabalho resulta em uma opção determinada pela necessidade natural do homem e subordinada ao sistema econômico. Em nosso caso, é estabelecida pelo capitalismo, difusor de uma forma de vida baseada em trocas entre recursos financeiros e humanos, entre a produção e o consumo. Por meio do trabalho, produzimos capital para o nosso consumo.

O tempo de não trabalho emerge em meio às tensões e às reivindicações do direito ao lazer. O lazer “[...] não é ociosidade, não suprime o trabalho; o pressupõe. Corresponde a uma liberação periódica do trabalho no fim do dia, da semana, do ano ou da vida de trabalho” (DUMAZEDIER, 2002, p. 28).

De acordo com Giraldi (1999), uma das características fundamentais do lazer é o hedonismo. Proveniente da palavra grega *hedon*, que significa prazer, o hedonismo se refere às práticas prazerosas da vida, que refletem a felicidade. O lazer é hedonístico porque suas finalidades são a alegria, o prazer, a felicidade.

Nesse ângulo, Marcellino (2002) propõe que para além do prazer e da alegria, o momento de lazer dá acesso às diferentes expressões culturais, na busca de desenvolver, no tempo disponível, o corpo, a imaginação, o raciocínio, a criatividade, a habilidade manual, o contato com outros costumes e o relacionamento social.

Esse mesmo autor também questiona o reducionismo do lazer a apenas uma concepção: área ligada à associação de atividades recreativas (pacotes prontos de jogos) e eventos, que em nada contribuem com o desenvolvimento pessoal e social. Fica, pois, parcialmente restrito ao entretenimento ligado ao consumo que, por sua vez, faz perpetuar a alienação do homem, desconhecendo, assim, seu papel social e cultural.

Coelho (1980) também nos alerta para a venda de entretenimentos veiculados através da

indústria cultural. Ao justificar que, na atual sociedade do consumo, há uma busca pela felicidade e pelo prazer. A ideologia capitalista reforça a venda de lazeres como forma de satisfazer esse desejo. Por isso é necessário trabalhar para consumir seus entretenimentos. A diversão passa a ser entendida como instrumento de alienação e de um falso prazer.

Assim, temos dois polos antagônicos, de um lado temos o trabalho sendo vital para viver na sociedade do consumo e do outro o lazer como uma necessidade biológica, natural e social do homem. O que diferencia esse dois polos é o determinismo social e o autopesoal: enquanto o tempo livre do lazer é autodeterminado por meio da escolha pessoal, o trabalho é uma obrigação heterodeterminada, condicionada pelas convenções sociais do capitalismo.

Nesse contexto, o lazer também é condicionado pela lógica do capitalismo que tem no trabalho a exploração da mão de obra humana, a fim de mostrar que o trabalho dignifica, traz ascensão e é a salvação no quadro social em que vivemos. A escola diante desse paradoxo deve ser vista como o ambiente mais apropriado para instruir as pessoas não apenas para o mundo do trabalho, como também, para o do consumo alienante.

A vivência no lazer e a participação do seu conteúdo se materializam por meio da escolha, da liberdade de optar sobre o que fazer no tempo livre. A questão que se coloca em jogo é esta: fomos educados para “o que fazer” no tempo livre do lazer ou estamos sendo formados para o consumo dos lazeres da indústria cultural²¹? A indústria cultural nos interpela a todo instante com a venda de entretenimento que em nada contribui para o crescimento cultural, pessoal e social, levando-nos a vivenciar um falso prazer. Qual seria, então, o papel da escola diante dessa lógica?

Diante dessa questão Mézaros (2008, p.10) nos diz que “pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos”. Para esse autor, a educação deveria ir de encontro a essa lógica, que, por meio dos seus fundamentos, prevê, em sua essência, a alienação humana. A educação teria que, indiscutivelmente, andar na contramão dessa lógica, por meio de

[...] práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação

²¹ Identificamos a indústria cultural como indústria da diversão entendida como instrumento da alienação, que promove, por meio da mídia, o consumo do lazer como uma simples diversão e entretenimento permitindo, entre outras coisas, um falso “prazer” (COELHO, 1980).

para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado (MÉSZAROS, 2008, p. 12).

Segundo Dumazedier (2002), as crianças, ao frequentarem a escola, voltar-se-ão às obrigações do trabalho educativo, que se diferenciarão de acordo com o nível de ensino. A criança, desde sua tenra idade, assume o papel do adulto trabalhador. A diferença está na essência das atividades e em sua natureza e propósito.

O autor ainda destaca que, assim como o trabalhador adulto, que ao longo da história vem reivindicando o aumento do tempo livre para o descanso e a vivência dos lazeres, os jovens também reivindicam esta crescente autonomia para o tempo livre. Assim, vemos que a necessidade educativa e o lazer pessoal se encontram, nesse caso, cada vez mais relacionados.

Trata-se de um posicionamento baseado em duas constatações: a primeira, que o lazer é veículo privilegiado de educação; a segunda, que para a prática das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, para níveis mais elaborados, complexos, com enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação. Verifica-se, assim, um duplo processo educativo – o lazer como veículo e como objeto de educação (MARCELLINO 1995, p. 50).

Assim, vemos um primeiro aspecto na educação para e pelo lazer, algo que se desdobra no processo de aprendizagem e que a escola teria como função mediar uma educação que vai além da preparação para o trabalho, que ensine à criança e ao jovem a terem um olhar crítico para o consumo da indústria cultural, que vende entretenimento alienante.

Marcellino (2002) destaca que o conteúdo do lazer está relacionado com as atividades artísticas, intelectuais, físicas, manuais, turísticas, sociais e de exposição em telas (cinema, televisão, internet, videogame, dentre outros). Como já destacamos no início desse capítulo, essas atividades socioculturais se fazem presentes em diferentes momentos na escola. Todavia, a questão que se levanta se refere aos propósitos e à forma como elas estão sendo abordadas na educação da criança.

Esse autor também aponta que o lazer tem por finalidade satisfazer às necessidades físicas, psíquicas, sociais e naturais do ser humano. Seu conteúdo pode ser os mais variados e estão ligados a aspectos como o tempo e a atitude, o descanso e o divertimento, o desenvolvimento pessoal e social. Enquanto veículo educacional, através de atividades lúdicas, das brincadeiras e dos jogos, é possível denunciar a realidade, deixando clara a contradição entre a obrigação e a liberdade.

Ele ainda ressalta que o tempo livre é onde realizamos as atividades fora das obrigações

profissionais, familiares, sociais, religiosas, escolares. A atitude está vinculada ao tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, basicamente interpretada pela satisfação provocada na ação de praticar a atividade.

Conforme Marcellino (1995) a participação no lazer se dá por uma relação de vivência, que está associada a uma ação motivadora, que pode ser intrínseca ou extrínseca ao sujeito, distinguindo-se em passiva ou ativa. A contemplação ou “fruição” se dá pela participação passiva, sendo apenas contemplativa, como por exemplo, assistir a exibição de uma peça de teatro ou filme, ouvir uma história. A participação ativa é aquela em que o sujeito entra em contato com a atividade recreativa, vivenciada de forma direta.

Esse mesmo autor prossegue destacando que a vivência no lazer está relacionada com a percepção da importância e da consciência do conhecimento que essas atividades podem refletir no desenvolvimento pessoal, social e cultural de quem as vivencia.

Também sinaliza que a percepção e a consciência, que levam ao reconhecimento da importância dessas atividades para o nosso desenvolvimento, são alvos de constante reflexão. Isso não acontece naturalmente; antes, ela é apreendida pelo meio. Historicamente a educação sempre serviu ao capital, produzindo mão de obra para o trabalho. Não fomos educados para valorizar o tempo livre como uma forma de experienciar a cultura e as manifestações populares, que nos transferem para outros entendimentos sobre o mundo. Isso é algo que deveríamos aprender na escola por meio da educação para e pelo lazer.

Para tanto será necessário compreender algumas características do lazer, seu caráter liberatório, de livre escolha em oposição à obrigação; o caráter desinteressado, em que a vivência não tenha interesse lucrativo ou fim utilitário; o caráter hedonístico, definido pela necessidade pessoal de busca da alegria e do prazer (DUMAZEDIER, 2002).

O caráter liberatório relaciona-se com a liberdade de escolher o que fazer, com quem fazer e como fazer. O lazer só é lazer quando há autonomia para a sua vivência. Para isso, é de fundamental importância uma educação para a liberdade. O tempo livre deve ser entendido como um espaço/tempo em que temos a oportunidade de criar, de colocar a imaginação para devanear, indo para além do cumprimento de regras convencionais.

A educação para e pelo lazer pode acontecer em diferentes momentos: nas festas, nos passeios, na aula de Artes, de Educação Física, no tempo livre do recreio, na sala de aula. Em relação ao conteúdo, ele deve ser definido pelos interesses de todos e organizados de forma

assistemática, não apresentando uma utilidade ideológica, utilitária ou não sendo determinado apenas pelos propósitos didáticos, pois os interesses pedagógicos emergem na mediação do professor.

Blascovi-Assis (1997, p. 93) nos ajuda dizendo que a educação pelo lazer,

[...] na escola se dá pelo aproveitamento de situações agradáveis escolhidas em comum acordo entre professor e alunos, nos quais os objetivos traçados no planejamento estejam sendo atendidos ao mesmo tempo em que propiciem prazer ao grupo e possam trazer à tona manifestações culturais variadas; a educação para o lazer se dá pela preocupação entre profissionais em estar oferecendo atividades variadas ao grupo, orientando a participação de cada um dentro das mesmas, sem interferir de modo indutivo na identificação com aquela que mais atende aos interesses individuais, preparando também os alunos para participar de atividades fora do ambiente escolar.

A nosso ver, a escola é um espaço organizado pela rotina, com horário de entrada e saída, tempo para o lanche, para as tarefas a serem realizadas, por meio de regras e rotinas que precisam ser cumpridas. Na educação infantil, segundo Wajskop (2012) a educação se volta para a preparação da vida adulta, em que muitas vezes as ações da criança são controladas pelas professoras. Fica perceptível a alegria dos alunos ao saírem da sala de aula, já que tais espaços os transferem para outro tempo, diferente da rotina de sala de aula. Por isso firmamos nossa crença que a escola, mais que um espaço de aquisição de conhecimento, precisa levar os alunos a vivenciarem a cultura lúdica, a arte e outras linguagens que lhes possibilitem ampliar a visão de mundo, em todos os contextos da escola, como a sala de aula.

Desse modo, Marcellino (2002, p. 16) aponta que o lazer, como um fenômeno cultural, constitui-se como um elemento impulsionador para essas novas e para outras formas de internalização de nossos entendimentos, concepções e valores em relação ao outro. Ou seja, o nosso olhar para esse fenômeno deve considerá-lo “[...] um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural. Mudanças necessárias para a implantação de uma nova ordem social”.

Nesse sentido, concordamos com Savioli (2004, p. 67), quando esse afirma que

[...] atualmente muito se discute sobre inclusão e acreditamos que no lazer e na recreação, principalmente quando as situações são desprovidas de competições estressantes, encontram-se boas oportunidades para exercitar-se a convivência, que não acontecerá apenas em uma ação, mas em uma série de atitudes que englobam valores, respeito e individualidade, de forma lúdica, espontânea e prazerosa.

Com base nos autores apresentados vemos que o lazer pode ser um espaço/tempo para potencializar a inclusão e a educabilidade da criança com deficiência, contribuindo também para a vivência de outra infância. Deveremos apreender na escola as atividades do lazer em

sua duplicidade educativa, proporcionando à criança a autonomia e a liberdade para produzir e vivenciar a sua própria cultura.

E isso é algo que só pode fluir durante uma brincadeira em um ambiente livre de cobrança de desempenho, para que a criança possa ter espaço para arriscar sem medo de errar e agir sem medo de perder. Por isso, o espaço/tempo de lazer é tão importante para a formação social das crianças com deficiência e com TGD, assim como as ações do atendimento educacional especializado e o período em sala de aula comum, fazendo parte de um conjunto de ações que contribuem para a sua educabilidade.

Desse modo, é importante compreendermos a dimensão lúdica do lazer, ampliando nossa discussão para o conhecimento de outra área, a recreação. Ao relatarmos sobre esse tema, tentaremos primeiro diferenciar a recreação do lazer, o que às vezes pode ser bastante confundido por ter muitas semelhanças. Em segundo lugar, será impossível dissociar o jogo e a brincadeira da recreação.

Nesse contexto, buscaremos relatar nesse item, num primeiro momento, algumas concepções sobre a recreação e o jogo, a partir de autores da área do Lazer como Waichman (2005), Marcellino (2007), Ziperovich (2007) e da Educação Kishimoto (1998) Brougère (1998, 2010). Para tal, estaremos alinhando tais preposições a uma perspectiva pedagógica, lugar que nos colocamos para dialogar com esses autores. Por fim, recorreremos a Bakhtin (1993), para nos dizer numa abordagem histórico-cultural, qual o sentido do jogo.

5.2 RECREAÇÃO NA ESCOLA

Quando pensamos em recreação na escola, vemos como um momento em que as crianças brincam livremente, movidas por uma necessidade ou algo natural da sua idade; aspecto reconhecido pelos professores (as) como sendo importante para a infância. Porém, esse reconhecimento se fragmenta em simples preposições pedagógicas e biológicas. Nesse plano, a recreação é percebida como sendo um conjunto

[...] de situações vinculadas ao prazer, onde as obrigações desaparecem e o tempo parece transcender em volta de ações lúdicas que carregam o único sentido de confirmar a felicidade que se sente nesses momentos, além de seu sentido contra-funcional ou compensatório de insatisfações prévias (WAICHMAN, 2007, p. 105).

Nesse contexto, abordaremos a recreação para além desses aspectos citados pelo autor,

compreendendo a recreação como um tempo/espaço necessário para educação da liberdade, da criatividade, da vivência dos valores humanos, que emergem em meio à atividade lúdica e que, fundamentalmente, se relaciona com a reprodução e produção da cultura lúdica infantil.

Segundo Marcellino (2007), o lazer e a recreação, dentro do contexto histórico, situam-se como duas áreas distintas num primeiro momento. Em outro momento, todavia, a recreação passa a ser um componente do lazer em que ocorre a manifestação do lúdico por meio do jogo e da brincadeira.

Antes de iniciarmos nossa discussão, queremos definir o que estamos entendendo como brincadeira. De antemão, concordamos com Kishimoto (1992) quando afirma que essa tarefa não é tão simples, pois há uma variedade de definições teóricas e incluí-las todas numa única classe se torna altamente complexo, o que acarretaria numa perda de tempo. Assim, para ela, é mais lógico investigar o que cada contexto atribui ao termo.

Inicialmente nos referimos à brincadeira, no contexto da Educação Infantil, sendo visto como algo inerente à infância, que tem início nos primeiros anos de vida e se estende aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, Brougère (2010, p. 104) afirma que, precisamos romper com o mito da brincadeira natural, pois, desde o nascimento, a criança está inserida num contexto cultural e social em que ela vivencia o lúdico por meio do ato de brincar inicialmente com a mãe.

Esse mesmo autor expõe que o contato da criança com a mãe, nos primeiros anos de vida, ocorre por meio de descobertas, evidenciado por uma comunicação verbal ou não verbal específica. “A brincadeira supõe, portanto, a capacidade de considerar uma ação de um modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um valor de comunicação particular” (BROUGÈRE, 2010, p. 105).

Entendemos que essa comunicação se transforma em um ato, que se diferencia a partir do seu conteúdo e interpretação, que pode atribuir sentidos diferentes, nos quais poderíamos, à primeira vista, equivocadamente interpretar e definir como um ato natural. A brincadeira, diferentemente do que chamaremos do ato de brincar, será visto como “[...] uma mutação do sentido da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância” (BROUGÈRE, 2010, p. 106).

Sendo assim, a brincadeira não obedece às regras externas, antes se cria uma própria, que pode mudar de acordo as circunstâncias, para ela existir deve haver uma comunicação e ela

deve ser aceita por meio de sucessivas decisões por quem brinca. Porém, a principal característica, e que pode distingui-la do jogo, está na livre escolha, na mudança de decisão e de conteúdo, sem a qual Brougère afirma que (2010, p.107), “[...] não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que tem sua origem fora daquele que brinca”.

Portanto, a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam (convenção). Porém, muitas atividades elementares da criança pequena, que usualmente chamamos de brincadeira, não são brincadeiras nesse sentido. Esse espaço supõe regras. Na introdução e no desenvolvimento da brincadeira, existe uma escolha e decisões contínuas da criança (BROUGÈRE, 2010, p. 109).

Em síntese, a brincadeira não pré-existe, não é algo natural da criança, é um fenômeno sociocultural, que pertence à família da cultura lúdica infantil, diferenciando-se do jogo, por características próprias, atribuídas por meio da comunicação, da livre escolha, do conteúdo, do modo como as regras aparecem. Sua interpretação será dada de acordo com as circunstâncias e com os contextos sociais. O brincar não acontece de forma natural, ele é um ato que se aprende e é apreendido na relação humana.

Desde a Antiguidade, segundo Kishimoto (1998), filósofos como Platão já destacavam a importância do aprender brincando, valorizando a brincadeira em oposição à repressão. Aristóteles, Sócrates, Sêneca e Tomás de Aquino defendiam o jogo enquanto recreação, um espaço necessário ao descanso do espírito.

Por outro lado, esses autores, salientam que foi no período Renascentista que a concepção de jogo, recreação e brincadeira passaram a ser atravessadas pela mudança de paradigma em relação à infância. No conjunto de ideais, defendia-se que a criança é “[...] dotada de um valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa por meio do jogo, perspectiva que irá fixar-se com o Romantismo” (KISHIMOTO, 1998, p. 63).

O Romantismo especifica no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo, tendo como representantes, filósofos e educadores, que consideram o jogo como conduta espontânea, livre e instrumento de educação da primeira infância (KISHIMOTO, 1998, p. 63).

Nesse caso, cabe a nós apreender algumas considerações sobre a recreação e, em seguida o conceito do jogo infantil.

Primeiramente, entendemos a recreação como um fenômeno social, subordinada a algumas características que lhe são atribuídas de acordo com o contexto e o período histórico-cultural.

Segundo Brougère (1998), a recreação passou a fazer parte do discurso pedagógico da França

a partir de 1833, quando foi feita alusão a salas de asilo, um espaço público e privado de atendimento educacional para crianças de dois a sete anos. A concepção dessa época colocava a recreação como um tempo necessário para as crianças relaxarem, descansarem, reporem energia para o trabalho educativo. Era determinado um horário específico para que elas pudessem jogar seus jogos, organizados e supervisionados pelos adultos.

O autor ainda salienta que, inicialmente, esses espaços (salas de asilo) tinham como proposta educativa as lições morais e o cuidado com o corpo. A recreação, por meio de jogos, não se colocava apenas como um momento livre para se jogar. Tal espaço também servia como um meio de educar as crianças, por meio de duas formas: “[...] uma, mais ou menos livre, por ocasião da recreação, outra dirigida, através dos exercícios corporais chamados frequentemente de jogos e evoluções ou jogos cantados” (BROUGÈRE, 1998, p. 108).

Seguindo as colocações do autor, os jogos livres, ou seja, o brincar sem direção ou sem a condução de um educador, será “[...] contestada por aqueles que julgam tratar-se de um momento educativo que deve ser não só vigiado, mas dirigido”. A recreação toma forma de um espaço necessário para o cuidado com o corpo; por outro lado, ela não será suficiente para isso. Será preciso acrescentar a Educação Física como um espaço que contribui no desenvolvimento biológico da criança (BROUGÈRE, 1998, p. 109).

Nesse caso, Marinho (1971) diz que a diferença da recreação e da Educação Física está no conteúdo, nas finalidades, nos propósitos e nos objetivos que cada um tem, bem como a forma como as crianças se recriam.

Vemos, então, certa apreensão da recreação como um espaço em que as crianças brincam livremente supervisionadas pelos adultos, como forma de compensação do trabalho educativo. Em outro momento, ela é vista como um meio de contribuir no desenvolvimento físico das crianças, algo que ocorreria por meio de jogos dirigidos, proporcionando diferentes movimentos.

Esse legado é visto atualmente na Educação Infantil, quando presenciamos as crianças brincando livremente no recreio ou em momentos de pátio. Em outros momentos, encontramos educadores mediando brincadeiras cantadas e jogos para o desenvolvimento de certas capacidades físicas, sendo esse aspecto mais reforçado nas aulas de Educação Física. Mas também encontramos a recreação em momentos de festa e datas comemorativas.

Dentre as colocações dos autores que dialogamos, podemos, então, deduzir que, se na

Antiguidade a recreação era vista como um espaço de distração e divertimento, ao longo da história essa imagem foi sendo alterada, servindo também para a criança repor suas energias e cuidar da sua saúde para o contínuo trabalho funcional e educativo.

Nesse caso, vemos que a recreação, de acordo com o local, o tempo, o espaço e o período histórico, político e cultural poderá abordar sentidos diferenciados e abarcar uma infinidade de experiências e significados diante de diferentes situações e momentos (ZIPEROVICH, 2007). As proposições desse autor vão de acordo com o proposto nesta dissertação.

Diferente da nossa posição, ressaltamos que os interesses e a intencionalidade pedagógica da recreação infantil, ao longo da sua história é marcada por uma concepção de educação voltada para moralizar as crianças, que também tinham que aprender como cuidar do corpo; ou seja, por meio da recreação a criança aprende as regras sociais e se desenvolve fisicamente. A brincadeira era vista como um modo de controlar, de manipular e de ensinar desde cedo as crianças a serem sujeitos produtivos.

Atualmente, percebemos que a recreação tem sido desconsiderada na educabilidade das crianças, quando não é usada para fins pedagógicos. Apenas como um momento em que as crianças brincam livremente, um espaço compensatório para elas gastarem energia. Ocupando um lugar secundário no processo de educabilidade da criança.

Nesse nível de ensino, o tempo de recreação fica limitado ao uso do parquinho infantil com brinquedos presentes na arquitetura da escola e ao recreio, também considerado como um intervalo para as crianças brincarem livremente.

Essa concepção de recreação, associada a um espaço/tempo em que as crianças se recriam livremente, sem objetivo e propósito pedagógico, apenas como um momento de diversão ou de compensação resultou numa imagem negativa dessa área na educação, dentro da escola.

Na atualidade devemos pensá-la como um espaço que possibilita produzir em um indivíduo e a este em um conjunto grupal, experiências de prazer, de desfrute, de comunicação e intercâmbio, e sem dúvida de aprendizado permanente (ZIPEROVICH, 2007, p. 65).

Sendo assim, Waichman (2007, p. 109), também contribui ao assinalar que a recreação é uma ação ou um conjunto de ações de diferentes tipos, concretizando-se em um espaço/tempo e sendo conhecida pelo seu caráter ou natureza intencional. Se houver certo

[...] grau de sistematização, que partindo de ações voluntárias, grupais e coordenadas exteriormente, estabelecidas em estruturas específicas, através de metodologias lúdicas e prazerosas, pretende colaborar com a transformação do tempo disponível

ou livre de obrigações dos participantes, em práxis da liberdade no tempo gerando protagonismo e autonomia.

Dessa forma, a recreação também pode ser um espaço/tempo que, por meio de certa organização, pode gerar diferentes experiências lúdicas, em que é possível a criança se recrear por meio de brincadeiras e jogos. Em outras palavras, podemos descrever uma cena, onde a escola organiza um momento de recreação com diferentes atividades lúdicas, possibilitando às crianças a liberdade de reproduzirem através da ação livre outras brincadeiras e jogos a partir do protagonismo criativo e imaginativo. Ao mesmo tempo, esse espaço é de aprendizagem e, nesse caso, torna-se oportuno educar por meio do lúdico.

A participação de um educador nesse momento poderá ser evidenciada na organização do espaço, diversificando os jogos e as brincadeiras; estimulando à criança a jogar e a brincar, permitindo-lhe autonomia e liberdade para tal; ampliando e mediando jogos e brincadeiras que elas não conheçam ou simplesmente brincar e jogar junto com a criança.

Assim, reforçamos a proposição de Brougère (1999, p. 22), quando relata que “[...] a criança longe de saber brincar, deve aprender a brincar”. Em outras palavras, a escola infantil, deveria olhar para a recreação como um espaço rico para essa aprendizagem. Mas para isso a escola e os educadores (as) desse nível de ensino precisam conhecer o sentido da brincadeira e do jogo infantil, levando em consideração a participação da criança na produção e reprodução da cultura infantil.

De acordo com os apontamentos dos autores, a nosso ver, são necessários alguns cuidados quando se propõe um momento de recreação na escola. Primeiramente, em relação à intencionalidade. A intenção deve conter um conteúdo com propósitos que não sejam apenas pedagógicos e didáticos, pois a “ação” na recreação emerge da necessidade que temos de vivenciar o lúdico por meio dos jogos e das brincadeiras e não apenas de aprender algum tipo de conteúdo.

Concordamos com Marcellino (1987) quando ele ressalta que é significativo recuperarmos o sentido de recreação numa outra concepção “recreare”, que significa criar de novo, dar vida nova, com novo vigor.

Em outras palavras, a recreação deve ser vista, por outro ângulo, diferente do que foi construído historicamente, precisa ser vista como um tempo para recriar outras possibilidades de brincar e jogar em que a ação não seja apenas funcional, utilitária ou apenas didática, mas que coloque em prática a reflexão dos valores humanos, que trabalhe o respeito à diversidade,

potencialize o poder de criação e considere as relações humanas como fundamentais na convivência em sociedade.

Sendo assim, temos que estar atentos à instrumentalização técnica educativa do jogo. A educação, ao se apropriar do jogo como um instrumento didático, desvaloriza o valor recreativo e reproduz a recreação como um espaço de distração e divertimento. A partir dessa crítica, passaremos a discutir o jogo infantil em seus múltiplos sentidos numa concepção pedagógica.

5.3 O JOGO EDUCATIVO E RECREATIVO

Talvez não seja uma tarefa tão simples fazer uma apreensão do conceito ou definir o que é ou não jogo, qual o seu papel no processo de educabilidade das crianças e quando que é educativo ou recreativo. Há muitas teorias ou campos teóricos que abordam esse tema, como a filosofia, antropologia, sociologia e a psicologia. Porém, buscaremos debater brevemente o jogo inerente à infância, propondo inicialmente uma revisão teórica numa perspectiva pedagógica.

No decorrer deste tópico, enfatizaremos algumas características sobre o jogo na educação infantil, a partir de duas ideias ressaltadas por Brougère (1998), uma que reconhece o valor educativo e outra que valoriza a ação livre, “[...] duas grandes direções que orientam a relação entre jogo e a educação”.

A primeira diz respeito aos jogos com caráter educativo de levar a criança, por meio das atividades lúdicas a diferentes tipos de conhecimento, não apenas acadêmico. A segunda se refere a uma educação para liberdade que valoriza a produção e a reprodução das crianças da própria cultura lúdica infantil.

O jogo infantil, de acordo com Kishimoto (2005), durante muito tempo, desde a Antiguidade, esteve associado à recreação, servindo como uma ação compensatória, um momento de relaxamento necessário às atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar. Em outro momento da história, na Idade Média, foi visto como algo não sério ao ser associado ao jogo de azar.

Desse modo, temos três características históricas do jogo infantil apontadas por essa autora, uma que associa o jogo a algo não sério, oposição à atividade funcional e produtiva como o

trabalho. A segunda, como não é considerada séria, serve para entreter os que jogam em um tempo de divertimento. E a terceira está ligada as regras e ao prazer, quem vence também perde, associa-se então ao azar ou desprazer.

Segundo Brougère (1998, p. 21), há uma característica que atravessa essas três, “[...] o jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento”.

Sobre essa característica, Huizinga (2007) nos ajuda a ampliar a discussão, expondo que o jogo não pode ser associado a alguma espécie de finalidade biológica. Para ele, a intensidade e o poder de fascinação não podem ser explicados por uma concepção biológica.

É na concepção humana, social e cultural que reside à própria essência e a característica primordial do jogo. A tensão, a alegria e o divertimento que surgem do e no jogo, refletem a essência e a característica fundamental – o lúdico.

Em outras palavras, a característica principal do jogo é o lúdico, que o diferencia de qualquer outra atividade e lhe dá vida própria, que não surge do nada e não é natural, mas numa ação, que pode ser interpretada por um estado de natureza humano específico, relacionado com a subjetividade e do envolvimento de cada um, expresso durante sua processualidade, por meio das mudanças de comportamento que podem ser interpretados de forma diferente com o habitual.

Para compreendermos melhor essas características que foram criando a imagem do jogo infantil, ao longo da história, teremos que analisar alguns apontamentos teóricos que o definem em oposição ao trabalho enquanto atividade obrigatória e funcional. Brincar e jogar seriam a mesma coisa? Para Dantas (1998, p. 111) “brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é a forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas [...]” das crianças interagirem com o adulto e o mundo social e cultural.

Essa mesma autora, defende a ideia de que o lúdico está presente tanto na forma livre de brincar, sem a influência de regras externas, como no jogo coletivo com regras. Porém, ela ressalta que se não houver equilíbrio entre o que é considerada uma atividade imposta, como o trabalho e a ação livre, o jogo perde o que tem de essencial, o lúdico, e se transforma apenas em uma atividade de práticas utilitárias e autoritárias.

Temos então mais duas características atribuídas ao jogo infantil: a ação livre e a presença de

regras. Sendo assim, esses dois elementos aparecem de forma dialética e ao mesmo tempo, caracterizada no ato de jogar, em que ocorre uma certa liberdade para mudar, conduzir ou criar as próprias regras que lhe dão uma estrutura de organização, mas que pode ser modificada a qualquer hora.

Segundo Kishimoto (1992), as regras, no jogo infantil, são diferentes, como por exemplo, as do esporte, que seguem padrões e formalidades quando se colocam em uma situação de competição.

Em outras situações as regras podem ser mudadas a partir de novas preposições que podem surgir num coletivo, numa troca de ideias, por interesses individuais ou coletivos e ambientais, de acordo com as condições disponíveis de tempo/espço e de materiais.

Assim, há jogos que ao longo da história foram se tornando parte do repertório infantil e que as regras são universais, mas que podem variar de acordo com o contexto social e cultural. Há outros que a regra não muda quando se coloca em situação de competição, não sendo apropriado na educação infantil.

Segundo Leontiev (1998), os jogos podem ter diferentes características, devido alguns traços e conteúdos que os diferenciam um do outro, por exemplo, alguns emergem numa simples situação casual de momento, não ganhando força, logo não vira tradição, outros ganham força e se tornam tradicionais, por exemplo, a amarelinha. Há também jogos de tradição curta que emergem em um determinado grupo se convertendo numa brincadeira tradicional apenas para esse grupo.

Segundo Brougère (1998), ao interpretamos o jogo precisamos considerar a sua dimensão social, como algo que criado em um determinado contexto que ao longo da história humana foi se tornando um elemento da nossa cultura, em que a cada momento histórico, uma determinada sociedade, de acordo com os seus conhecimentos, foram dando forma e significado ao que é jogo para nós hoje.

De acordo com Kishimoto (1992, 2005) e Brougère (1998, 2010), no período Renascentista, momento de grande compulsão lúdica, alguns intelectuais como Quintiliano, Erasmo, Rabelais e Basedow viram no jogo um meio de aprendizagem de determinados conteúdos escolares, de forma lúdica, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e contrariando os modos rígidos de ensino vigente naquele momento histórico.

Esse fato é ressaltado por Rabelais quando cita a passagem em que o Ponócrates não exclui o jogo das ocupações do Jovem Gargântua:

[...] estudavam a arte da pintura e da escultura, ou punham em uso novamente o antigo jogo dos ossinhos, tal como o descreveu Leonicius e como o joga nosso bom amigo Lascaris. Enquanto jogavam, reviam as passagens dos autores antigos nas quais se fazia menção àquele jogo que dava alguma metáfora (RABELAIS, apud BAKTHIN, 1993, p. 205).

O jogo para Rabelais, segundo Bakthin (1993), estava muito próximo da sua vivência na praça pública e, principalmente, da sua vida acadêmica. Ele debruçou-se especialmente sobre os divertimentos e os jogos de recreação dos estudantes e bacharéis de Paris. Essa vivência é evidenciada em sua obra pelo registro de 217 nomes de jogos de salão e ao ar livre.

Outro aspecto evidenciado por Bakthin (1993) em relação ao jogo, é que ele proporciona um “espaço/tempo alegre”, que se opõe a um tempo sombrio, de um cotidiano triste, com regras, leis e acontecimentos catastróficos. Ele cita o carnaval e as feiras públicas, local e espaço onde ocorriam as festas e os jogos de recreação. O homem, ao vivenciar esse tempo como um tempo de liberdade, contrariava as formalidades das convenções sociais.

Percebemos então uma mudança de concepção e característica. Se antes o jogo tinha a imagem associada a algo não sério, em oposição ao trabalho, no Renascimento, ele passou a ser visto como um meio de potencializar alguns princípios de moral, ética e conteúdos acadêmicos. Esse período marca um momento de grande compulsão lúdica, em que foi percebida a importância do jogo no desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança.

Porém, foram as teorias pedagógicas dos filósofos Froebel e Dewey sobre o jogo infantil, que influenciaram a Educação Infantil do nosso século. Cabe a nós nesse momento apenas debater algumas preposições teóricas desses autores, a fim de percebermos as nuances dessas ideias na educação atual.

Dessa forma nos apoiaremos em Kishimoto (1999, p. 57), quando salienta, [...] “enquanto filósofo do período romântico, Froebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas”.

As ideias desse filósofo alemão são acompanhadas de uma visão romântica da criança e de uma mudança de paradigma em relação à infância. Segundo Wajskop (2012, p. 26)

[...] a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) surge um novo “sentimento da infância” que protege as crianças e que auxilia este grupo etário a conquistar um lugar enquanto categoria social. Dá-se início à elaboração de métodos próprios para sua educação, seja em casa, seja em instituições específicas para tal fim.

Os pensamentos e as ideias desses filósofos influenciaram significativamente a educação da criança pequena no século XIX, ao valorizar o jogo infantil como um espaço de aprendizagem que pertence à natureza da criança. Nesse caso, portanto, há uma valorização pedagógica do jogo, acompanhada de uma mudança de imagem e de visão inerente ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Dessa forma, apoiado nas ideias da época e com referência aos seus antecessores, Froebel, ao se preocupar com a infância, torna-se um grande educador quando propõe uma pedagogia baseada na natureza infantil e na representação simbólica como eixo do trabalho educativo (KISHIMOTO, 1998).

A concepção de educação que Froebel se baseava alinhava-se a uma teoria de pensamento cristão. De acordo com Kishimoto (1998, p. 60), sua preposição era que a educação do homem passa por uma conexão entre as coisas da natureza e de Deus, onde todo conhecimento provém dessa unidade divina desde a infância. “Tal percepção o conduz ao projeto do “Kindergarten” [jardim infantil] como o trabalho da educação destinado a preparar a criança para o desenvolvimento nos níveis subsequentes”.

Nesse projeto, um dos eixos norteadores estava na valorização dos jogos infantis e das brincadeiras, enquanto elementos que fazem parte da natureza da criança e que contribui para o desenvolvimento físico, intelectual e moral. Contudo, é necessário que essa criança tenha liberdade para brincar de forma espontânea e livre para aprender por si mesma.

Segundo Brougère (1998), trata-se de permitir à criança o acesso a uma liberdade autônoma. Para fazer isso, Froebel propõe para a criança, através do jogo, uma autoeducação, que é autoatividade, autoensinamento.

O princípio dessa tese está na afirmação de que a brincadeira é algo natural da criança e faz parte do seu instinto. A escola por meio de uma organização de espaço e de materiais específicos, de acordo com a faixa etária das crianças, apenas contribuem para estimular o seu desenvolvimento.

Tal concepção deixa um legado que é atual no cotidiano da escola de educação infantil. Vemos que as crianças, muitas vezes, brincam sem uma mediação pedagógica que

contextualize a experiência social com a aprendizagem, que vai além da simples transmissão de um conteúdo acadêmico.

No Brasil, também tivemos outras correntes filosóficas que reforçaram a concepção de Froebel. Dewey, em uma das perspectivas pedagógica sobre Educação Infantil, traz o princípio que “[...] a vida social constitui a base do desenvolvimento infantil, cabendo à escola a importante tarefa de oferecer condições para a criança exprimir, em suas atividades, a vida em comunidade” (AMARAL, M. N., 1998, p. 80).

O princípio teórico desse filósofo americano é atravessado pela concepção de educação baseada numa “[...] perspectiva ético-religiosa da democracia como única forma de vida digna de seres humanos” (AMARAL, M. N., 1998, p. 80).

Nesse caso, como filósofo que valoriza a experiência social, a ética dentro de uma visão cristã, a democracia enquanto um meio de organização societário fundamental para o progresso da civilização humana, Dewey ressalta que a escola deve possibilitar condições para que as crianças, por meio das experiências sociais e das atividades instintivas da natureza infantil, como o jogo e as brincadeiras, aprendam as regras e os valores morais que regem a vida em uma sociedade democrática.

De acordo com Amaral M. N. (1998, p. 81), é essa contribuição que Dewey traz para a Educação Infantil, quando aponta o brincar

[...] como expressão máxima da atividade espontânea da criança e instrumento educativo poderoso, capaz de propiciar a ligação vital, tão almejada pela filosofia deweyana, entre necessidades infantis de desenvolvimento e exigências sociais próprias da comunidade democrática.

Dessa forma, Dewey aponta em sua tese que o brincar, assim como o jogar é algo que faz parte da natureza infantil. A escola precisa reconhecer que essa é uma necessidade vital da infância, ao mesmo tempo ela deve perceber que quando a criança se apropria do jogo de forma espontânea, ela busca reproduzir diferentes experiências lúdicas, através das quais “[...] elas aprendem o valor do trabalho por si mesmas individualmente, concorrendo para a formação de um espírito de unidade e cooperação” (AMARAL, M. N., 1998, p. 101).

Sendo assim, concordamos com Bougère (1998, p. 20), quando nos diz que,

[...] concepções como essas apresentam o defeito de não levar em conta a dimensão social da atividade humana que o jogo, tanto quanto outros comportamentos, não pode descartar. Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de

aprendizagem.

Baseado nesses autores, o jogo infantil, no decorrer da história, foi mudando a sua imagem, de acordo com a concepção de educação e de infância, estando sempre atrelada ao que se apresentava como sendo ideal ao ensino e à aprendizagem das crianças.

Sendo assim, num determinado contexto, ora se valoriza a ação livre da criança durante uma brincadeira ou jogo, em outros momentos essa concepção parece ficar apenas no mundo teórico. Se há liberdade, ao mesmo tempo há trabalho; se há aprendizagem, ao mesmo tempo há instrumentalização do lúdico. Percebemos que não há uma saída para essa ambiguidade quando discutimos o jogo na educação.

Sendo assim, em nossas palavras, diríamos que existem então duas concepções de jogo: da recreação e da escola, diferenciadas pela sua natureza, de acordo com o caráter que lhes é atribuído. Acreditamos que é no contexto social e cultural que reside à própria essência e a característica primordial do jogo.

Definir a concepção, o caráter, a natureza do jogo se torna uma tarefa bem complexa, pois

[...] cada contexto cria sua concepção de jogo [...] Empregar um termo não é um ato solitário. Subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade (KISHIMOTO, 2005, p.16).

A autora ressalta que a imagem do jogo como um fenômeno social está estritamente ligada aos valores que uma determinada sociedade lhe confere. Diríamos que esses valores também são influenciados pela indústria cultural, que opera nesse plano, uma inversão de propósitos, transferindo essa nova roupagem para a educação.

Sendo assim, a partir das ideias, de Kishimoto e de Brougère, defendemos uma posição que contraria a instrumentalização do jogo, que o prioriza apenas como um instrumento de transferência de conteúdos na escola e que o coloca como um tempo de gastar energia e controlar os comportamentos infantis, atribuindo-lhe uma visão unilateral e colocando o lúdico, a criatividade e as possibilidades de uma outra educação, em uma posição secundária.

Assim, ao concebermos o jogo apenas como uma metodologia para ensinar conteúdos escolares e a recreação como um espaço/tempo ou de diversão e passatempo, estaremos reduzindo a natureza social e o caráter lúdico, unificando o seu sentido e nesse aspecto, corremos o risco de obscurecer o tempo alegre, de autonomia e de liberdade para aprender a

recriar e criar sem medo de errar.

Então nos perguntamos: há possibilidade de unir no jogo, as duas naturezas: a recreativa e a educativa?

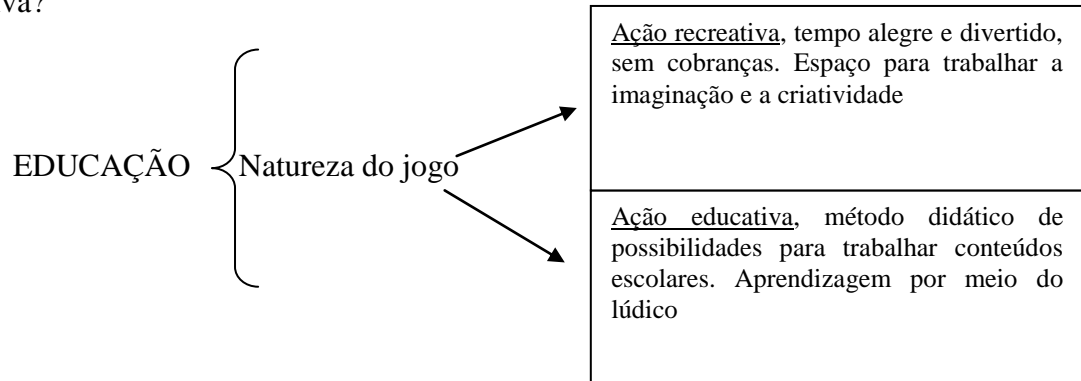


Figura 1- Quadro do jogo.

Com base no diálogo que tivemos com os autores sobre o jogo, devemos explorar todas as possibilidades que há no próprio jogo. No entanto, defendemos que essa ação só será possível se houver a participação do principal sujeito: a criança.

Para isso, será necessário que os professores (as) tenham conhecimento da cultura lúdica, a ponto de vivenciar junto com as crianças os jogos, os modos de jogarem e brincarem, respeitando-as como autores e não como meros receptores. Em outras palavras, é necessário que haja um mergulho por parte dos docentes no universo da cultura lúdica infantil.

5.4 O JOGO DE FAZ DE CONTA

A infância da criança, no período em que inicia a vida escolar, é uma fase em que o mundo da realidade humana que a cerca se abre cada vez mais e suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos. Sua dependência dos mais velhos é uma marca dessa etapa de vida e ela reconhece isso, pois o seu comportamento, as suas emoções e sentimentos serão determinados, aprendidos e apreendidos por meio dessas relações humanas (LEONTIEV, 1998).

Em relação às necessidades vitais e à dependência do adulto, há uma reciprocidade intrínseca a essa convivência; porém, se

[...] ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para o outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VIGOTSKI, 1998, p.

108).

Reconhecer a necessidade vital da criança é respeitar o seu papel na produção da sua própria infância, etapa na qual todos nós, adultos, passamos e, com os anos, fomos sendo moldados para fazer parte de outra cultura, a adultocêntrica. As regras e as formalidades do mundo adulto vão apagando a memória da nossa infância, eliminando a nossa liberdade e autonomia para pensar e expressar o que pensamos. Esquecemo-nos da nossa própria infância e deixamos de valorizar essa etapa como um espaço de experiência e aprendizagem, pois é nesse momento que exploramos e passamos efetivamente a ser sujeitos da nossa cultura.

Para reconhecermos a necessidade das crianças, será preciso, sem dúvida, um retorno a nossa infância, resgatar o quanto foi bom ser criança, na busca de uma imagem que reacenda em nós o que é ser criança.

Ao reacendermos a nossa infância e entendermos o que é ser criança, seremos capazes de contribuir com outras formas para a educabilidade e para o processo aprendizagem e desenvolvimento dos nossos alunos. Se conseguirmos sair um pouco desse mundo adultocêntrico, da visão controladora, do universo formal de regras e leis, estaremos possibilitando outra educação, a que não seja apenas a de transformar a criança impulsiva em um ser dócil, mas aquela que atenda às exigências, necessidades e expectativas da infância.

Por isso, consideramos de extrema importância, como educadores, alargar nossos horizontes no que tange ao papel que temos na vida social e cultural da criança e, principalmente, compreender os elementos dos quais ela se apropria, a fim de satisfazer as necessidades vitais da sua infância.

Dessa forma, vemos que é pertinente conhecermos e apreendermos os processos envolvidos nas ações da criança em face do jogo de faz de conta. Essa é a principal atividade pela qual se pode observar a criança para além da situação imediata, “[...] porque nele, ao representar um papel, a criança desloca-se de seu mundo imediato, assumindo comportamentos e discursos de uma fase mais avançada do seu desenvolvimento” (VICTOR, 2003, p. 98).

Segundo Elkonin (1998), há diferentes etimologias relacionadas a esse fenômeno lúdico: jogo de faz de conta, jogo protagonizado, jogo sociodramático, jogo de dramatização, jogo social, jogo de ficção, jogo simbólico, jogo de papéis sociais, jogo criativo e jogo imaginário.

A sua origem está relacionada com o impacto direto das esferas da atividade humana e das relações travadas entre os homens, emergindo no momento em que a divisão social do

trabalho afasta a criança do processo de produção. (ELKONIN, 1998).

Nesse caso, Elkonin (1998) se apropria de vários exemplos de estudos etnográficos, nos quais retrata os brinquedos e mostra como as crianças brincam, numa relação análoga ao contexto sócio-histórico dos povos da Antiguidade até a Modernidade. Expõe que, nas sociedades primitivas, as crianças brincavam pouco e sempre do mesmo jeito, tomando por referência os afazeres dos adultos.

Podemos, então, salientar que o surgimento do jogo de faz de conta é inerente ao lugar ocupado pela criança na sociedade, dentro de um contexto social, histórico e cultural. Em um determinado período histórico, a criança pertenceu ao universo adultocêntrico e teve que agir como e com o adulto, numa relação de iguais, precocemente preparada para o mundo do trabalho, da conquista e da independência.

Segundo Elkonin (1998), essa ação de preparo precoce para o mundo do trabalho se dava quando os próprios adultos começaram a criar e a se adaptar a certos tipos de ferramentas e equipamentos usados. Como exemplo, temos a agricultura. Para as crianças, esses instrumentos foram reduzidos em formas bem idênticas, a fim de que elas, desde cedo, aprendessem a manipular as ferramentas que no futuro seriam usadas em seu trabalho.

Assim, para Elkonin (1998) o jogo de faz de conta nasce no processo de desenvolvimento histórico da sociedade e nos lugares que a criança ocupa no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza social. “O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie” (ELKONIN, 1998, p. 80).

Nesse sentido, o jogo de faz de conta não se configura, em uma atividade apenas instintiva. A ação da criança ao jogar é precisamente humana e objetiva, pelo fato de constituir a base da percepção do mundo, dos objetos e dos humanos. É isso que vai determinar o conteúdo de sua brincadeira (LEONTIEV 1998).

Benjamin (2002) acrescenta que a percepção infantil, nesse caso, está impregnada por elementos da cultura do adulto, de gerações mais velhas. Os brinquedos, as fantasias e os jogos da criança são determinados pelos adultos, de certa forma impostos como modo de inspirá-las desde cedo para o mundo do confronto, da produção e do capital. No entanto, para ele, é graças à força da imaginação infantil que as crianças transformaram a pequena ferramenta de trabalho em brinquedo.

Assim, entendemos que a natureza e a ação do jogo de faz de conta se relacionam com a percepção que a criança tem do mundo e dos fatos cotidianos, que se transformam em experiências sociais e culturais. Quando brinca, ela representa os papéis sociais da cultura na qual está inserida.

Serão esses conteúdos que determinarão a experiência na atividade lúdica, levando-a a agir num processo de imitação, ao interpretar diferentes papéis sociais, como, por exemplo, o de papai, o de mamãe, o de professor. Pode também fazer de conta que é um personagem fictício, como os heróis dos desenhos animados. Na infância, ela age e aprende a manipular objetos e a lidar com as primeiras regras sociais, por meio do jogo de faz de conta.

Victor (2003), ao pesquisar o jogo de faz de conta na Educação Infantil com a presença de crianças com deficiência intelectual, encontrou diferentes temas que representavam relações de trabalho: cabeleireiro, artista de circo, apresentador, mágico, situações domésticas envolvendo toda a família, situações escolares incluindo professor e alunos.

Dessa forma, o mundo real representado pela criança na brincadeira imaginária é fruto das suas experiências e das relações que são estabelecidas entre ela e o mundo real. Ao brincar, ela se transfere para o mundo imaginário, agregando elementos e objetos que, para nós, podem ter uma definição, mas, para as crianças, são temas de significados diferenciados, de acordo com as experiências vividas por elas.

Para Leontiev (1998), ao considerar o jogo de faz de conta como a principal atividade nessa etapa do desenvolvimento infantil, é preciso analisar a dependência entre o desenvolvimento psíquico e a ação do brincar.

O autor afirma que, no processo de imaginação em uma situação lúdica, na qual a criança cria uma situação relacional com o objeto (brinquedo), ocorrem mudanças qualitativas de um nível menos elaborado de desenvolvimento para outro mais elaborado e, ao mesmo tempo, há a assimilação das funções sociais e dos comportamentos dos adultos.

Segundo Leontiev (1998), o desenvolvimento psíquico da criança está intimamente relacionado com o jogo de faz de conta, que marca os traços psicológicos da sua personalidade.

Martins Filho (2006) destaca que o adulto tem um papel importante nesse processo, ao transferir à criança, o sentimento de pertencimento ao universo social e cultural em que ela se

encontra, que contribui na formação da sua identidade enquanto sujeito social.

Esse sentimento de pertencimento cria forma a partir da percepção e do sentimento de fazer parte da sua cultura. A criança, ao brincar de faz de conta, muda sua posição social, passando a ocupar, de forma lúdica, outros lugares na rede de significações sociais e das relações convencionais.

Tais fatores apresentados pelos autores citados nos remetem a pensar que o desenvolvimento cognitivo de uma criança, a mudança de um estágio elementar para outro superior ultrapassam os limites biológicos de maturação. Precisamos considerar e respeitar essa necessidade vital da criança. Brincar não é somente um mero momento de prazer, mas também corresponde a uma necessidade de desenvolvimento.

Assim, é fundamental ter atenção para as condições que são disponibilizadas para essa atividade no sentido de ampliá-la por meio de materiais que possam estimular a imaginação da criança. No seu conteúdo, ao brincarem de fazer de conta, podem representar condições de humilhação sofridas por adultos em seu lar, os valores culturais expressados por meio da linguagem e da relação entre seus pares.

Na análise dos dados desse trabalho, no último capítulo, estaremos nos aprofundando na discussão sobre a mediação do professor entre o jogo de faz de conta e a criança com transtorno global do desenvolvimento, sendo essa a principal categoria desse estudo.

Diante do que discutimos, emerge outra reflexão que mostra a necessidade de nos estendermos no tema: a escola tem buscado a unilateralidade, a instrumentalização dos elementos da cultura lúdica, baseada nos propósitos do capitalismo ou tem apreendido outros valores para além da lógica do capital?

Quando caracterizamos essas atividades como elementos da cultura lúdica, significa que as defendemos como uma manifestação marcada pela produção histórica da própria criança transferida de gerações a gerações. No decorrer dessa história, elas foram capazes de produzir e recriarem, a partir da força imaginativa e criativa, jogos, brincadeiras e brinquedos que fazem parte da infância e que permanecem em nossas memórias. A criança conseguiu ultrapassar os muros dessa sociedade formal e, por meio do brincar, ser capaz de produzir a sua própria cultura lúdica.

6 O PROCESSO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO

Analizamos, no decorrer deste capítulo, alguns fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativa-crítica, na qual assumimos como perspectiva de investigação. Por fim, localizamos no tempo e espaço o *locus* da pesquisa; a caracterização dos sujeitos investigados; o processo e os procedimentos que realizamos para a constituição dos dados.

6.1 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA-CRÍTICA

Por entendermos que a pesquisa-ação possibilita que o pesquisador intervenha dentro de uma problemática social, que pode estar situada em diferentes instituições sociais, entre elas, a escola, além do movimento de pesquisa que é produzido por meio desta perspectiva de investigação, que nos conduz a uma relação estreita com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e, que pode envolver os sujeitos de modo cooperativo ou participativo é o que nos levou a realizar esta pesquisa tomando-a por referência.

Esses fundamentos vão além da descrição do contexto, pois alinham teoria e prática a partir da reflexão crítica da realidade em uma situação de colaboração entre o pesquisador e os pesquisados, que se organizam para a produção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, esclarecemos que a pesquisa-ação, bem como a pesquisa participante, surgiram como alternativa ao paradigma positivista, que permitia, em linhas gerais, apenas a descrição e quantificação dos dados da pesquisa. Concordamos que as ações implementadas pelas pesquisas, com base no paradigma positivista, se revelaram fundamentais nos primórdios da pesquisa em educação, pelo fato de seus princípios se voltarem também para a descoberta de elementos impulsionadores de algum tipo de intervenção.

No entanto, não basta apenas descrever os dados que se revelam por meio da pesquisa na educação. “A simples coleta e tratamento de dados não é suficiente, se faz necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística” (GAMBOA, 2007, p.40).

A pesquisa participante e a “pesquisa-ação” argumentam em seus pressupostos teóricos que o conhecimento

[...] seja essencialmente um produto social, que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta e como ato humano não

está separado da prática; o objetivo último da pesquisa é transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade (GAMBOA, 2007, p.29).

Nessa perspectiva, reconhecemos que a pesquisa-ação colaborativa-crítica ultrapassa os limites e as formas rígidas de investigação e, fundamentalmente, intercruza teoria reflexiva-crítica e a prática pedagógica, alinhando contextos diferentes: universidade e escola, professor que está imerso na realidade concreta e o pesquisador acadêmico, ou seja, o conhecimento científico e o senso comum. O objetivo será alcançado por meio da colaboração em busca da transformação da realidade encontrada pelos atores envolvidos no ato da pesquisa.

O aspecto fundamental que nos chama a atenção da pesquisa-ação é que ela “[...] supõe uma conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude da postura acadêmica do pesquisador em ciências humanas” (BARBIER, 2007, p. 32).

Esse princípio será fundamental para diferenciar a pesquisa-ação de modelos tradicionais de pesquisa positivista e empirista. No seu conjunto de princípios é o ato de mudança de concepção de mundo, de conhecimento, que vai afetar a realidade dos atores envolvidos: sujeito/pesquisador e sujeitos/pesquisados.

Não basta apenas coletar dados, comparar ou descrever o objeto/sujeito ou as práticas pedagógicas, sobretudo, por estamos em um mundo social, a escola, em que o objeto é o sujeito e, por isso, constantemente ele constrói e reconstrói as realidades de suas vidas. “Qualquer ordem encontrada é criada pelos próprios atores que para isto lançam mão de conceitos, regras e interpretações” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 52).

De forma geral, segundo Barbier (2007), temos duas linhas de pesquisa-ação, a antiga ou clássica e a nova. A primeira se refere a uma metodologia experimental para ação. Observa-se, registra-se, intervindo de forma direta sem a reflexão dos fatos ou causas. Não há uma participação dos sujeitos atores. A ação será aplicada por meio de um anteprojeto organizado e sistematizado *a priori* apenas pelo pesquisador. A segunda trata o objeto como sujeito, implicando-o, desde o início, na processualidade da pesquisa. Busca-se de forma reflexiva, a partir da ação formativa ou da prática, a colaboração entre pesquisador e pesquisados, a construção de alternativas que contribuam para uma mudança de concepção, de postura, de atitude junto à realidade dos atores e autores envolvidos na pesquisa.

Na pesquisa-ação, é criada uma situação de dinâmica social radicalmente diferente daquela pesquisa tradicional. O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores. A pesquisa-ação utiliza os instrumentos

tradicionais da pesquisa em ciências sociais, mas adota ou inventa novos (BARBIER, 2007, p. 56).

Nesse caso, a referida pesquisa tem se colocado como alternativa de investigação na educação, por se mostrar como uma forma de colaborar e ultrapassar as descrições dos problemas. Ela prevê, numa perspectiva crítica da realidade, a mudança social pelo agir coletivo do trabalho reflexivo-crítico dos sujeitos envolvidos em um processo de resignificação do conhecimento e transformação da prática pedagógica.

Se a pesquisa não tiver como propósito contribuir para outra concepção frente à realidade cotidiana dos professores, entraremos num processo, quem sabe, de continuar por meio dela a denunciar os problemas da escola e não potencializar a mudança da realidade encontrada atualmente pelos docentes.

Dessa forma, será pertinente que a pesquisa vá além da descrição do trabalho docente. O pesquisador deverá assumir uma posição de observador participante e colaborador, para que ele possa pensar juntamente com os professores, em uma reflexão coletiva da realidade e, a partir disso, desconstruir o instituído e reconstruir alternativas em grupo que possam ser colocadas em ação, com o intuito de proporcionar mudanças para contribuir na resolução dos problemas da escola.

Portanto, focaremos a pesquisa-ação numa perspectiva colaborativa. Ao considerarmos que esse estudo situa-se no campo das ciências sociais, procuraremos, então, ir além da análise descritiva e quantitativa dos dados por enfatizarmos “[...] a necessidade de reconhecimento detalhado das circunstâncias imediatas dos eventos no mundo social e do contexto histórico e cultural em que esses eventos acontecem” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 56).

Sendo assim, assumiremos o papel de pesquisador colaborador e, ao analisarmos por meio da visão qualitativa de interpretação e análise dos eventos observados no processo investigativo, consideraremos “[...] o ponto de vista dos atores no interior das situações sociais que eles ocupam” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 56).

Sobre a perspectiva crítica-reflexiva do estudo, não há mudança de concepção por parte dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, atores e autores, sem que ocorra a reflexão por meio de um alinhamento entre teoria e prática. O escopo é a desconstituição do instituído, a desconstrução de pré-conceitos e práticas que não modificam a realidade.

A prática reflexiva não é um processo solitário e muito menos a prática de meditação. Ao contrário, a prática reflexiva é um processo desafiador, exigente e

penoso, que é mais exitosa quando o esforço é colaborativo. A prática reflexiva é vista como um meio pelo qual os professores podem desenvolver um nível maior de autoconsciência sobre natureza e impacto de sua prática, consciência esta que oferece oportunidades para o desenvolvimento profissional (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 12).

De acordo com Jesus, Almeida e Sobrinho (2005), a pesquisa-ação colaborativa-crítica tem trazido um sentido significativo e satisfatório ao contexto da formação continuada de professores. Os autores acreditam que a formação é um fator primordial na construção da escola inclusiva.

Acreditamos que, se quisermos uma escola que atenda à diversidade, ou seja, uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada de educadores (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 1).

Esses autores apontam sobre a necessidade de trabalhar com os profissionais da educação de forma colaborativa, de maneira que possam compreender as suas práticas e refletir sobre elas, e se tornem também capazes de transformar lógicas idealistas e modistas de ensino, no âmbito das unidades escolares, e que sejam colaboradores na elaboração de políticas educacionais e de outras práticas possíveis, especialmente, à inclusão de alunos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento.

O engajamento coletivo, com o intuito reflexivo, almejando ressignificar a elaboração de práticas pedagógicas e de políticas públicas educacionais que contemplem o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência e TGD,

[...] teoricamente, buscamos entender tal tipo de pesquisa, conforme Carr e Kemmis (1988), como uma investigação emancipatória, que vincula teorização educacional e prática à crítica, em um processo que se ocupa simultaneamente da ação e da investigação (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 3).

A pesquisa-ação colaborativa-crítica vem sendo adotada como perspectiva epistemológica, metodológica e política, como tentativa de contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação e para a mudança de visão, por meio de uma ação colaborativa, reflexiva e crítica sobre as suas próprias convicções e concepções acerca da educabilidade e da inclusão dos sujeitos da Educação Especial na sala comum da escola regular.

Por essa e por outras razões anteriormente apontadas, adotaremos essa metodologia de pesquisa, como forma de contribuir para a mudança de concepção, para a ressignificação da mediação pedagógica do professor junto à cultura lúdica e na inclusão da criança com TGD associado ao espectro de autismo.

6.2 O PROCESSO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Recorremos nesta pesquisa aos seguintes instrumentos para aquisição dos dados: à observação participante, entrevista semiestruturada, gravações de vídeo e áudio e às anotações no diário de campo. Vale ressaltar que todos os nomes pessoais, assim como da instituição são fictícios.

Em nível de organização e para sistematizar as atividades realizadas, produzimos um quadro com um cronograma detalhado dos dias em que tivemos na escola.

DIA	DATA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
1	26/09/2011	Aproximação do contexto, através de uma conversa informal de apresentação pessoal e da proposta da pesquisa à diretora e pedagoga.
2	29/09/2011	Observação participante (Comemoração dos aniversariantes do mês).
3	04/10/2011	Observação participante (“Luiz, o tio vai brincar com você hoje”).
4	18/10/2011	Observação participante (Dada entra em cena).
5	26/10/2011	Observação participante (Luiz se ausenta da escola por conta da catapora).
6	28/10/2011	Observação participante (Comemoração dos aniversariantes do mês).
7	01/11/2011	Observação participante (Conversa com a estagiária Beatriz de Educação Especial).
8	03/11/2011	Observação participante (Conversa com a mãe de Luiz).
9	08/11/2011	Observação Participante (“Professor Linguíça”).
10	09/11/2011	Observação Participante (Luiz, o “Estraga Prazer”).
11	11/11/2011	Observação Participante (Os meninos beijaram uma garota no banheiro das meninas).
12	17/11/2011	Observação participante (Luiz, Dada e Biu brincam de lutinha: “fight”).
13	22/11/2011	Observação participante (Dada relatou que aprendeu com seu irmão a jogar vídeo game de luta: “GTA”).

14	23/11/2011	Observação participante (Luiz e outras crianças brincam de faz de conta e a “tia” interrompe).
15	24/11/2011	Agendamento com a Pedagoga dos encontros do grupo focal.
16	25/11/2011	Observação participante (Comemoração dos aniversariantes do mês / Ação: Recreação – “Esportacus”).
17	28/11/2011	1º Ciclo reflexivo de formação – Concepção clínica versus concepção pedagógica; processo de aprendizagem, a criatividade, a imaginação e o lúdico; comportamento atípico, ou “fora do padrão”; fatores de estrutura complementar de apoio à inclusão; desafios e intenções da mediação pedagógica frente aos comportamentos atípicos que fogem das regras e das normas convencionais.
18	30/11/2011	Observação participante (Pesquisador intervém ativamente junto ao sujeito).
19	01/12/2011	2º Ciclo de formação reflexivo: intervenção junto à pedagoga no sentido de amenizar as tensões oriundas do último encontro. a inclusão no cotidiano da escola, junto aos seus pares, o brincar junto, o fazer no coletivo, o participar com os colegas nas atividades.
20	05/12/2012	3º Ciclo de Formação reflexivo: Cultura lúdica; Por que as crianças brincam; jogo de faz de conta.
21	09/12/2012	Observação participante: história do lobo mau e os três porquinhos.
22	12/12/2011	4º Ciclo reflexivo de formação: mediação e aprendizagem no/com o lúdico junto á criança com TGD.

Figura 2- Quadro resumido, dos dias que o pesquisador realizou as observações.

Dessa forma, realizamos dezoito dias de observação participante no horário vespertino. O pesquisador foi convidado pela diretora um dia para realizar o momento de recreação junto aos alunos e educadores, em uma data comemorativa (aniversariante do mês) da escola e quatro encontros sistematizados em forma Ciclo reflexivo de formação.

Segundo Barbier (2007, p. 111) os procedimentos podem ser vistos como “[...] uma rede simbólica e dinâmica, apresentando um componente ao mesmo tempo funcional e imaginário, construído pelo pesquisador a partir de elementos interativos da realidade, aberta à mudança e

necessariamente inscrito no tempo e no espaço”.

Uma vez que este estudo buscou analisar os aspectos educacionais que estão implicados na inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento associado ao espectro de autismo e no processo de mediação dos educadores junto às atividades lúdicas, presentes na escola de Educação Infantil, traremos alguns apontamentos sobre a vivência e a compreensão da realidade por meio da observação participante.

De acordo com Vianna (2007, p. 12), a observação “[...] é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisa qualitativa em educação. Sem acurada observação, não há ciência”.

Segundo Tura (2011), a observação participante, requer um mergulho profundo na “[...] vida de um grupo com intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser revelados” (TURA, 2011, p. 189).

Concordamos com essa autora e com Barbier (2007, p.94), que também reforça a mesma ideia nos dizendo que esse momento requer uma escuta sensível, pela qual o pesquisador “[...] deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos”. Esse envolvimento do pesquisador tem o objetivo de torná-lo parte do contexto investigado, mediante a compreensão da realidade.

Na pesquisa-ação, Barbier (2007) aponta a observação participante como uma técnica contida dentro desse modelo de pesquisa, a partir de três movimentos: a observação periférica, a observação ativa e a observação completa. O pesquisador num primeiro momento é um observador estranho, depois ele passa a fazer parte do contexto e em seguida se coloca no lugar do professor, ao identificar os problemas.

Estes momentos na escola ocorreram em maior ênfase no período de 26 de setembro a 19 de dezembro de 2011. Assim, realizamos nossas primeiras interações com os profissionais da escola, apresentando no primeiro dia a proposta do estudo, este contato foi correspondido de forma satisfatória pela a diretora, que mostrou empatia, aspecto que pode significar ser a porta de acesso e da aceitabilidade do pesquisador na escola.

Marcamos uma segunda visita para darmos início às observações de campo. Nesse encontro,

conversamos com a pedagoga²² Fernanda, a qual demonstrou certa preocupação e rejeição com a pesquisa por ter participado

[...] da última formação promovida pela Secretaria de Educação da Prefeitura da Serra (Sedu), na qual foram apresentados dois trabalhos, que eram resultados de pesquisa de mestrado, em que se evidenciou de forma negativa a prática do professor (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2012)

Ao contrário da diretora, a pedagoga se mostrou, a princípio, receosa com o fato de a pesquisa estar sendo realizada em seu local de trabalho, já outras profissionais, como a estagiária e a professora do aluno que íamos observar, mostraram-se aparentemente tranquilas.

Dessa forma, durante nossa inserção no campo da pesquisa realizamos observações nos momentos de brincadeira, de mediação da estagiária e da professora, na sala de aula e no pátio, onde as crianças brincavam livremente, no parquinho, lugar que frequentavam todos os dias. Vale ressaltar que tínhamos intenção de observar as aulas de Educação Física, no entanto, apenas em 2012, essa área de conhecimento passou a fazer parte do currículo de Educação Infantil da Rede de Ensino do Município de Serra.

Nos primeiros dias de observação, percebemos que havia uma expectativa, por parte de alguns educadores, devido o fato do pesquisador ter a titulação de Especialista em Educação Especial/Inclusão. Nesse caso, procedemos com cautela dizendo aos profissionais da escola que estávamos nesse lugar apenas para observar e acompanhar o sujeito foco da pesquisa, assim como transmitimos que o nosso intuito era o de colaborar na inclusão, já que, por lecionarmos, encontramos os mesmos desafios, por isso estávamos pesquisando, para compreender melhor a nossa prática pedagógica junto ao sujeito com transtorno global do desenvolvimento.

Outro procedimento que adotamos durante a observação realizada na escola foi o de mostrar simpatia a todo instante. Todos os dias quando chegávamos à escola, visitávamos todas as salas de aulas para cumprimentar as professoras e as crianças. Nos momentos que as docentes estavam no pátio ou no momento de intervalo, aproximávamo-nos para conversar, criar vínculos e tirar as dúvidas, quando perguntavam algo relacionado com a pesquisa.

Quando chegávamos à escola, as crianças vinham logo nos cumprimentar, como se eu já fizesse parte daquele lugar. Por outro lado, essa identificação em alguns momentos nos acarretou numa certa troca ou combinados, do tipo: aceitamos a sua presença, mas tem que

²² No Espírito Santo, cidade de Serra pedagoga refere-se à função de assessora pedagógica.

brincar com a gente; em alguns momentos interrompíamos a observação para dar atenção às crianças brincando e conversando.

Nossa presença também chamou atenção dos pais e das mães. Segundo a diretora, ela teve que passar algumas informações sobre a nossa presença naquele espaço e da pesquisa para o conselho escolar. Haja vista, que de antemão, encaminhamos uma autorização para, Secretária de Educação, escola e família. Já a pedagoga nos disse que alguns familiares lhe abordaram para perguntar o que estávamos fazendo na escola. Na hora da entrada e da saída dos alunos, às vezes, ficávamos na sala de professores. Um dia recebemos a mãe de um aluno da escola, que nos conhecia por termos trabalhados juntos na APAE de Vitória-ES, algo que nos deixou mais à vontade.

Na sala dos professores, o pesquisador foi reconhecido por uma mãe que havia trabalhado com ele na Apae de Vitória e que tem um filho matriculado no CMEI. O pesquisador também foi abordado pela avó do Renato, que perguntou o que achava do seu neto. A resposta foi que ele é uma criança maravilhosa. Ela ressaltou que Renato estava fazendo natação, pois ele nasceu de seis meses e que independente disso ele é normal (DIÁRIO DE CAMPO, 28/10/2011).

Aos poucos fomos encontrando, em meio à tensão, esse lugar, por meio de combinados feitos com as crianças e com os educadores, através das conversas no pátio, no corredor, na sala de professores, no momento de lanche. Com isso, fomos nos tornando mais próximos e ganhando a confiança da comunidade escolar, aspecto que se tornou fundamental para a realização da pesquisa.

No primeiro momento, percebíamos que havia muitas dúvidas e questionamentos em relação a nossa presença, mais por parte das professoras que sempre estavam com olhar de desconfiança. Propusemos, então, como procedimento junto à pedagoga, que tivéssemos uma oportunidade de explicitarmos para as professoras sobre quem éramos e, qual seria o nosso papel e a nossa proposta de pesquisa, no sentido de expor os objetivos do estudo para as dúvidas delas e ouvi-las sobre a pesquisa.

A pedagoga Fernanda, então, organizou um momento junto às professoras, em um dos encontros semanais que a escola organizava com propósito de debater os assuntos escolares. Sendo assim, preparamos um resumo do projeto para entregar a cada professora contendo informações acadêmicas, profissionais, os objetivos do processo de pesquisa e sobre os instrumentos que usaríamos na coleta dos dados.

Nesse dia, a diretora e algumas professoras não participaram. Sendo assim, a responsável pela

reunião foi à pedagoga Fernanda, que, inicialmente, passou algumas informações e, em seguida, nos deu a palavra para que pudéssemos dialogar com as professoras sobre o projeto. Entregamos uma cópia do resumo para cada professora e demos a sugestão de fazermos uma leitura rápida de alguns pontos do projeto para que, ao final, dialogássemos.

Nessa reunião tentamos esclarecer que o objetivo não era investigar a prática pedagógica, e sim a cultura lúdica e a mediação no processo de inclusão da criança com deficiência. Esse momento foi de muita tensão, sentimos que tínhamos um desafio grande pela frente, pois precisávamos conquistar a confiança das professoras. Nesse encontro, não utilizamos o gravador e nem o diário de campo. O único registro foi feito pela pedagoga em forma de ata. Segue um recorte abaixo.

No dia 27/10/11, Anderson reuniu-se com os professores para esclarecer seu papel nesta unidade de ensino. Assim, explicou que a pesquisa que tem feito traz como tema “Infância e cultura lúdica no contexto da educação inclusiva”. Sua experiência também inclui pesquisas na APAE e ele busca investigar o processo educativo de crianças com necessidades especiais. (ATA DE REUNIÃO, 27/10/2011).

Esse dia foi marcado por muita apreensão e tensão, chegamos a cogitar a hipótese de buscar outra escola ao percebemos que nossa presença incomodava tanto. Insistimos em continuar a nossa pesquisa neste espaço que nos desafiava. Dessa vez procedemos com cautela, tentando compreender essa rede de significados, o contexto e os sujeitos que fazem parte deste local. Nossa posição era de pesquisador, porém, às vezes, não tinha como não pensar ou agir como professor. Era isso que nos ligava e nos tornava parte do contexto.

Aos poucos fomos sendo aceitos pelo grupo, primeiro como professor. A demonstração ou gesto de aceitação da nossa presença na escola pelas professoras se deu quando um dia, duas “[...] professores com a ajuda da estagiária estavam construindo um mural em homenagem ao dia dos professores, e para a minha surpresa, havia uma foto nossa no quadro, como se eu fizéssemos parte da equipe”. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2011).

Ter a nossa foto no mural na homenagem ao dia do professor passou a ser um símbolo de que estávamos nos integrando e assim passávamos aos poucos a sermos aceitos pelo grupo.

Através da aceitação simbólica, nesse caso, fomos ganhando de forma progressiva a confiança dos educadores. Mas ainda tínhamos muitos desafios pela frente. Iniciamos as observações no final do mês setembro. Nas primeiras semanas tivemos alguns contratempos²³. Assim, não conseguimos frequentar no mês de outubro os dias planejados com a escola que seriam três

²³ Tivemos nosso carro roubado.

dias. Por outro lado, nosso procedimento no mês novembro foi estar mais de três dias na escola como forma de compensar a perda.

Aos poucos fomos criando uma rotina, sob a forma de um procedimento, que se iniciava com a nossa chegada, às vezes, antes dos alunos entrarem, por volta de 12h 45min e, em outros momentos, depois desse horário. Algumas vezes participamos da reflexão bíblica, que ocorria três vezes na semana (segundas, quartas e sextas-feiras), organizados pela pedagoga e pelo corpo docente. Quando não tinha esse momento, passávamos em todas as salas de aula para cumprimentar as crianças e as professoras.

Neste dia, ao chegar à escola, encontramos alunos e professores em momento de reflexão espiritual. Este momento faz parte da rotina da escola, na qual, três vezes por semana, dedicada um período de tempo para um momento coletivo com a participação de todos. Os professores se organizam em rodízio, sempre uma ou duas professoras conduzem uma leitura ou contam uma história bíblica por meio de um teatro de fantoche. Neste momento eles também fazem uma oração com as crianças e cantam músicas gospel. Esse momento ocorre por um período de trinta a cinquenta minutos. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2011).

Após esse momento, os alunos voltavam para a sala de aula. A criança que definimos como sujeito da nossa pesquisa, era aluno da professora Maria do Grupo 4. Nosso procedimento, no momento de observação em sala de aula, sempre ocorria depois que a professora iniciava a sua aula, por volta das 13h. No primeiro momento, sentimos que a nossa presença no início das atividades poderia mudar o andamento da aula.

Esse primeiro período na sala de aula era tranquilo, pois enquanto os alunos faziam as atividades, este momento era dedicado para as anotações no diário. Isso durava até o horário do lanche, por volta das 13h 30min. Esse momento, além de observarmos, sentávamos juntos com as crianças e conversávamos com as cozinheiras e professoras, aproveitando esse espaço para criar vínculo.

No refeitório encontram-se crianças lanchando, algumas me cumprimentam me chamando de professor, nesse momento também converso com as professoras. No lanche, fui abordado por dois alunos, com abraços, risadas e eles me convidaram para visitar a sua sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, 18/11/2011).

Às vezes éramos surpreendidos com a auxiliar de serviços gerais, uma moça com surdez e muito simpática, com uma xícara de café para nós. Quando tinha suco, pedíamos para repetir e com simpatia as cozinheiras não negavam.

Na sala de aula, sempre cumprimentávamos e pedíamos licença à professora e às crianças. No primeiro dia, fomos apresentados pela pedagoga e em seguida perguntamos se podíamos estudar junto com elas e todas responderam que “sim”, alguns com olhar de estranhamento e

desconfiança, que aos poucos foi mudando.

Outro contratempo que ocorreu durante o período que realizamos a observação é que o sujeito foco da pesquisa teve catapora.

Ao chegar à escola, fui até à sala de aula do aluno sujeito da pesquisa. Segundo a estagiária, a professora não estava neste dia por estar de licença médica. Desta forma ela assumiu a turma em forma de substituição. Também nos disse que a mãe do aluno Luiz resolveu não levá-lo para a escola, por estar em processo final de catapora (DIÁRIO DE CAMPO 01/11/2011).

Além disso, em alguns momentos em que estávamos fazendo a observação, ficamos responsáveis pelo sujeito da pesquisa quando sentimos que havia uma transferência ou divisão de trabalho, pois a todo instante o aluno com TGD encontrava-se sobre a tutela de um adulto, fundamentalmente da estagiária.

Percebemos que a estagiária aproveitou da boa interação entre Luiz e o pesquisador e por um bom tempo o deixou sobre a nossa tutela, pois a mesma estava fazendo outra atividade na escola. Ao perceber esse fato, resolvemos fazer um lanche, com o sentido de nos afastarmos um pouco do aluno (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2011).

Esse fato, às vezes, dificultava a nossa observação, principalmente as anotações no diário de campo. Como procedimento, nesse caso, além do diário, usamos também um gravador de áudio, objeto que chamava a atenção das crianças e, muitas vezes, tivemos que deixá-las brincarem com tal objeto.

“Os alunos Michel e Gobi pedem o microfone (gravador) para brincarem de “cantar”. Neste momento, liguei o gravador para eles ouvirem as suas próprias vozes, onde se entusiasmaram, riram, ficando bastante alegres” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/11/2012).

Nesse caso, o procedimento foi transformar o gravador em microfone, no sentido de propiciar a elas a brincadeira, mas ao mesmo tempo gravar suas próprias falas e as músicas que elas cantavam. Em alguns momentos que dizíamos que éramos repórter e fazíamos algumas perguntas para elas responderem.

Enquanto brincavam com o gravador, interagíamos, mediando à brincadeira. Outro procedimento para registrar os atos das crianças foi através do celular, que também era um instrumento que chamava a atenção delas, pois elas queriam pegar, explorar, tirar fotos e filmar. “A aluna Emilia fica com o celular gravando e tirando fotos das outras crianças que estão pintando e aproveitou para tirar uma foto do pesquisador” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/11/2011). Dessa forma, recorriamos à memória e ao registro após o horário de aula, pois ficávamos na sala de professores fazendo as anotações no diário de campo.

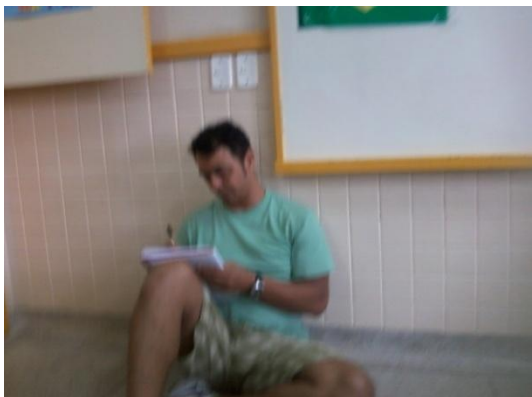


Foto 1 – Foto tirada do celular, por uma criança, do pesquisador fazendo a observação e anotando no diário de campo.

Na sala de aula, os nossos procedimentos, no momento de observação, ocorriam a partir de duas situações, uma era ficar no meio das crianças, brincando e interagindo com elas, outra era feita por meio do afastamento, cujo momento ficávamos no canto da sala fazendo anotações. Quando uma criança se aproximava, dizíamos que estávamos escrevendo ou estudando e que não podíamos brincar com elas.

Além da sala de aula, realizamos observações nos momentos de pátio e no parquinho, em que cada turma tinha um horário e dia definido para usar esses espaços. Chegamos, às vezes, a encontrar três turmas, uma no parquinho e duas no pátio, divididas de acordo com a faixa etária. Esse lugar se tornava complexo devido às diferentes situações de conflito que emergiam entre as crianças, em que algumas vezes tivemos que intervir como mediador. Sendo assim, agíamos com os mesmos procedimentos da sala de aula, às vezes interagindo com as crianças e as professoras ou ficando sozinhos anotando no diário de campo.

Diante disso, a partir da observação participante, que ocorreu de forma flexível e ao mesmo tempo sistematizada numa perspectiva apenas de explorar o campo de pesquisa, foi possível, por meio desse recurso, levantar dados empíricos que responderam aos diferentes objetivos do estudo (VIANNA, 2007)

Para isso, utilizamos como instrumentos de coleta de dados, durante a observação participante, o diário de campo, que nos serviu para registrar os diferentes momentos que a criança com TGD/espectro de autismo vivenciava a cultura lúdica na escola, mediados ou não nas atividades em sala de aula, no pátio, na entrada e nas festividades.

Em relação ao nosso diário de campo, Barbier (2007) nos ajuda, expondo que esse

instrumento se coloca como uma técnica na pesquisa-ação, tendo como primeira fase o diário-rascunho, como segunda, o diário elaborado e a terceira, o diário comentado. Nesse caso, passamos por essas etapas: no primeiro momento, anotávamos o que era possível no diário-rascunho, depois digitávamos cada dia de observação de forma mais elaborada e, por fim, em algumas ocasiões, levávamos algumas cenas do diário para o grupo focal.

Outros instrumentos que utilizamos, além do diário de campo, para registrar os momentos lúdicos, foram um gravador de voz da Sony e um celular da Samsung com máquina fotográfica, que serviram para outros registros, além da escrita, servindo como suporte para análise dos dados e das narrativas dos sujeitos envolvidos.

Segundo Barbier (2007, p 129), no momento da pesquisa, o pesquisador não deve deixar de abordar as técnicas do banal e do cotidiano: “[...] trata-se de todas as formas de escuta e de observação não codificadas, não estruturadas”. Para não perder diferentes acontecimentos, utiliza-se um gravador de bolso ou uma máquina fotográfica. Além disso, todos os tipos de documentos são propícios e auxiliam, fotos, desenhos e outros artefatos simbólicos que podem apresentar descrições do pesquisado. Recomenda-se também participar de diferentes eventos e acontecimentos no contexto. “A entrevista de grupo, apesar de suas dificuldades de tratamento, é igualmente apropriada”.

Sendo assim, apropriamo-nos da entrevista semiestruturada no grupo focal e individual com os profissionais que participaram diretamente da pesquisa e com a diretora da escola, a fim de saber qual a formação e a concepção desses acerca das implicações da inclusão da criança com TGD/espectro de autismo e da mediação da cultura lúdica, bem como desvelar a história da escola e dos sujeitos participantes.

A respeito da entrevista enquanto instrumento de coleta de dados, Moreira e Caleffe (2008, p. 166) nos dizem que “[...] é muito usado em quase todas as disciplinas das ciências sociais e na pesquisa educacional, como uma técnica chave na coleta de dados”. Portanto, nesse procedimento

[...] geralmente se parte de um protocolo que inclui temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira (MOREIRA E CALEFFE, 2008, p. 169).

Realizar uma pesquisa na escola requer perceber que esse cotidiano é dinâmico e complexo. Se os sujeitos pertencentes a esse espaço não entenderem o papel da pesquisa, podem influenciar na coleta dos dados, restringindo, ocultando informações, negando ou não

permitindo a publicação de determinados dados. No primeiro momento, a mãe de Luiz nos passou, em uma conversa informal que tivemos na sala de aula, várias informações significativas sobre seu filho. Porém, quando marcamos uma entrevista formal com ela, tivemos alguns entraves e passamos por um momento de tensão que resultou na não realização da entrevista.

O primeiro entrave foi o local. Nesse dia, todas as salas que seriam propícias para realizar a entrevista estavam ocupadas. Então, resolvemos fazer no local onde as crianças brincavam de massinha, um canto no pátio externo com mesas e cadeiras, que não seria usado no horário que marcamos com a mãe.

Nessa ocasião a mãe se mostrou desconfiada, fazendo perguntas sobre como usaríamos os dados da entrevista. Respondemos dizendo a importância da pesquisa, sobre a serventia dos dados e como eles seriam publicados. Mesmo assim, após tantas elucidações, ela continuou desconfiada. No momento que estávamos conversando, recebemos a presença da estagiária e do aluno Luiz, que ficou chamando a atenção da mãe. Esse momento foi de muita tensão, pois não conseguimos realizar a entrevista e não tivemos autorização para a publicação das fotos do seu filho. Segue abaixo o registro que realizamos:

Ao perguntarmos para a diretora onde poderíamos fazer a entrevista, a mesma respondeu que a sala dos professores estaria ocupada. Então convidamos a mãe para que fizéssemos a entrevista na mesa do pátio externo da escola, pois foi a única opção. Antes de explicarmos para ela o objetivo da entrevista, ela perguntou onde iríamos publicar os dados e as fotos de seu filho. Então, explicamos o objetivo da entrevista e para que serviam os dados coletados durante a observação e a entrevista. Também dissemos da importância da escola abrir as portas para a pesquisa e que a família é uma grande parceira, fundamentalmente, no processo de inclusão e na mediação pedagógica junto ao processo de aprendizagem da criança que apresenta alguma necessidade especial. Ela perguntou também a respeito de onde seria apresentada a pesquisa. Ressaltei que seria apresentada em congressos no campo da Educação e seminários na área da Educação Especial. Neste momento, expusemos que as fotos e os dados coletados na entrevista são publicados apenas por meio do termo de autorização, assim, sugeri que fizéssemos a leitura para lhe esclarecer suas dúvidas. A mãe em tom de brincadeira ressaltou que não assinaria. Percebemos uma preocupação, receio e desconfiança da mãe do aluno, em relação à pesquisa. Porém, como hipótese para este fato, acreditamos que alguém tenha conversado com ela, no sentido de alertá-la sobre a divulgação dos dados e das fotos na pesquisa. Desta forma, fizemos algumas perguntas para a mãe refletir a respeito do papel da pesquisa acadêmica, do tipo “para que servem as pesquisas?” ela respondeu, “para o conhecimento” então aproveitei para reforçar o papel e a importância, enquanto produção de conhecimento. No caso desta pesquisa, tentamos explicar a importância do conteúdo para outros profissionais que trabalham na Educação Especial. E por fim, ressaltamos sobre a ética na pesquisa ao apresentar os dados. Neste momento, a estagiária e o aluno Luiz aparecem e a mãe passa a conversar com seu filho, o que acabou gerando certa tensão, ou seja, percebemos que a partir daquele momento seria difícil manter esta entrevista. Tentamos negociar com o Luiz, porém, não tivemos sucesso, assim, tentei remarcar com a mãe, que não nos deu um retorno positivo. Por fim, não conseguimos realizar a entrevista com a mãe e nem tivemos

autorização para a publicação das fotos (DIÁRIO DE CAMPO 01/12/2011).

O segundo momento da pesquisa ocorreu no período de novembro a dezembro de 2011, no qual buscamos como objetivo, por meio dos Ciclos reflexivos de formação, refletir, algumas questões que permeiam a infância e a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento, buscando problematizar a mediação do educador nas atividades lúdicas oferecidas no cotidiano da Educação Infantil.

Para a autora Ibiapina (2008, p. 97) essas sessões reflexivas têm por objetivo “[...] promover estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e a análise da prática”.

Nos Ciclos reflexivos de formação, utilizamos o protocolo em forma de um questionário com perguntas elaboradas que tinham identificação com os temas debatidos em cada sessão, ele serviu de registro das principais ideias discutidas.

A sistematização formativa dessas sessões ocorreu a partir da primeira análise dos dados referentes às observações realizadas no primeiro momento junto ao aluno com TGD/espectro de autismo, em momentos lúdicos, com ou sem a mediação do professor, que se configurou em uma análise reflexiva coletiva por meio de um estudo de caso.

A formação que tem como eixo a reflexividade crítica auxilia os professores a tornar as observações do contexto da ação docente mais objetivas, a compreender os condicionamentos impostos pela situação prática e a possibilitar a internalização de conceitos e práticas docentes autônomas e conscientes (IBIAPINA, 2008, p. 72).

O objetivo dos encontros em forma de sessões era provocar um processo de reflexão crítica junto à inclusão e à mediação pedagógica do professor em meio à cultura lúdica. Assim, participaram duas professoras, uma estagiária de Educação Especial e uma pedagoga do turno vespertino de um Centro de Educação Infantil do município da Serra.

Na pesquisa-ação, essa ação é fundamental. Segundo Barbier (2007), esse momento é primordial para identificar os problemas que emergem no diálogo grupal, visto que os sujeitos se encontram em luta com dificuldades resultantes do cotidiano. Nesse aspecto, o pesquisador atua como um colaborador externo e mediador na problematização por meio da teoria alinhada à prática pedagógica, levando os docentes a refletirem sobre o agir pedagógico.

Nesse contexto, procuramos a pedagoga Fernanda para que nos auxiliasse na organização das sessões. Inicialmente definimos quatro sessões, que se realizariam nos dias que o aluno Luiz não estivesse na escola para que a professora e estagiária participassem. Levantamos hipótese de acontecer no espaço de planejamento, porém não foi possível devido às professoras

cumprirem em horários e dias diferentes. Então foi definido que seria em horário de aula, com a duração de trinta minutos, no entanto cada sessão teve um tempo variado, chegando por volta de uma hora e quinze minutos.

Para a realização das sessões, a pedagoga teve que remanejar estagiárias para ficarem com as turmas das duas professoras que tinham alunos com laudo. Para compreender como procedemos nessas sessões, vejamos um trecho do primeiro Ciclo.

O primeiro Ciclo reflexivo de formação com os profissionais da Escola Caminhando para o Futuro ocorreu em 28 de novembro de 2011. Ao chegar à escola, conversamos com a pedagoga sobre como seria o nosso encontro. Ela expôs que estava fazendo uma atividade e, assim que terminasse, deslocaria outros profissionais para que ficassem com as turmas, possibilitando à estagiária de Educação Especial e às professoras participarem do encontro. Sendo assim, participaram deste momento, além da referida pedagoga, a professora Aline e Beatriz, estagiária que atua juntamente à professora Maria, que estava ausente da escola e não participou (DIÁRIO DE CAMPO 28/11/2011).

Nesse primeiro ciclo, levamos como dispositivo²⁴ uma primeira categoria analisada nas observações acerca do processo de inclusão e aprendizagem do Luiz de que nos apropriamos: o laudo médico, os seus desenhos, o registro no diário de campo e pequenos vídeos.

Durante o diálogo, houve diversos questionamentos sobre a inclusão de alunos com deficiência por parte da pedagoga Fernanda, que justificava a todo o momento as suas colocações, algo que gerou certa tensão, pois o que trazíamos para a discussão e tentávamos reforçar a todo instante era a importância da escola comum na vida de Luiz.

Antes de iniciar a reflexão no grupo, passamos por outro entrave, ao apresentar o termo de participação e autorização dos dados da pesquisa. De início, a pedagoga não autorizou transcrever a sua fala. A professora e a estagiária seguiram no mesmo caminho. A sugestão da pedagoga foi que fizéssemos um ata e que seria melhor que registrássemos em forma de formulário ou protocolo as principais ideias discutidas nos outros ciclos. Mesmo assim, explicamos que a gravação serviria como forma de diário, nesse caso foi autorizada. Nesse dia, estávamos apenas com o celular, e o utilizamos para a gravação, porém, ao final, percebemos que não tínhamos conseguido a gravação.

Dadas às tensões que passamos no primeiro ciclo, antes do segundo, resolvemos planejar com a pedagoga, a fim de escutar suas ideias e tornar esses encontros significativos para contribuir

²⁴ O dispositivo pode se configurar em um atividade ou assunto que funcione como disparador da escuta do Ciclo de formação por meio de diferentes dispositivos: filme, texto, estudo, questões/temas ou questionário que tem como foco promover o agir comunicativo na busca de alternativas que se voltam para o problema de investigação ou de categorias analisadas nas observações com as crianças.

na mudança de concepção em relação à inclusão do aluno Luiz, pois a resistência à aceitação desse aluno era marcante.

Além disso, nosso procedimento de planejar juntamente com a escola, a fim de incluir a pedagoga no processo de pesquisa, foi um fator que se tornou decisivo para uma mudança de postura para os outros encontros e a mudança de visão em relação à pesquisa e ao papel do pesquisador.

As questões levadas e debatidas nas sessões foram surgindo, de acordo com necessidade dos atores envolvidos e dos nossos objetivos, o que permitiu combinar as necessidades de ambas as partes, dos sujeitos e do pesquisador. No entanto, houve uma necessidade do grupo em aprofundar as discussões sobre o sujeito foco do nosso estudo, com quem a escola estava tendo dificuldades em lidar devido ao seu comportamento.

Dessa forma, num primeiro momento, fizemos uma pré-análise, dando enfoque ao levantamento de algumas primeiras categorias, que foram levadas para as sessões e debatidas com os educadores. Sendo assim, escolhemos quatro categorias para a discussão: a inclusão da criança com TGD; a cultura lúdica e o jogo de faz de conta; à mediação no processo de aprendizagem da criança com TGD, que serão evidenciadas na análise dos dados. Mas antes vamos apresentar o contexto da pesquisa.

6.3 O CONTEXTO DO ESTUDO

Ao retratarmos o nosso campo de investigação, inicialmente, é de fundamental importância ressaltar o motivo e o interesse que nos levaram a optar por realizar a pesquisa no cotidiano da Educação Infantil, para posteriormente apresentar o contexto da pesquisa.

A escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa não acontece de forma natural ou espontânea. É algo que ocorre, a partir da experiência vivenciada no conjunto de trabalhos realizados ao longo de uma carreira profissional, envolvendo a identificação entre o pesquisador, o campo de pesquisa e os sujeitos que serão investigados.

Aliado a todos esses fatores há o interesse investigativo. Cada pesquisador relaciona seu trabalho com a pesquisa. Não existe, portanto, pesquisa sem interesse, buscando as mudanças em seu fazer. Essa é a essência da pesquisa. Sem isso estamos apenas produzindo palavras que não fazem efeito e não interferem no modo de pensar e agir sobre a temática.

Diante disso, optamos em pesquisar a mediação da cultura lúdica e a inclusão da criança com TGD associado ao espectro de autismo na Educação Infantil, interesse despertado por dois fatores: experiência profissional com o campo de pesquisa e o interesse investigativo pela área de conhecimento com a qual trabalhamos.

Outro fator que contribuiu para a escolha do campo e dos sujeitos foi a relação e a participação em um grupo de pesquisa. Esse fator também colaborou para a delimitação do estudo. Nesse caso, a nossa participação, durante o curso de mestrado, no projeto “Um mergulho no brincar” da Brinquedoteca do Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) da UFES, foi relevante para a realização da pesquisa com crianças na Educação Infantil, pois nosso desejo foi ampliado no sentido de querer conhecer mais a cultura lúdica.

Por atuarmos na área da Educação Física na Rede Municipal de Ensino da Serra/ES, optamos por realizar esse estudo nesse município para contribuir com as discussões acerca da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil.

6.3.1 Cidade de Serra-ES

Segundo dados do livro Serra Perfil Socioeconômico (2010), em 1535, durante o processo de colonização pelos portugueses, o município encontrava-se habitado pelos índios termininos-tupi e puris-botocudos, que se localizavam na região litorânea. Até os anos 1960, essa cidade tinha como base econômica a produtividade cafeeira, caracterizando-se como um município interiorano e rural.

Com a construção do Porto de Tubarão, no ano de 1966, há uma reorientação da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) no sistema de exportação do minério de ferro, o que afetou profundamente o desenvolvimento econômico e urbano da cidade, que apresentou, entre os anos de 1970 e 2000, um crescimento significativo populacional, proveniente da imigração de trabalhadores de outros estados como Bahia e Minas Gerais e de municípios interioranos do estado do Espírito Santo.

O município apresenta antigos patrimônios religiosos, culturais e arquitetônicos, a começar pela Igreja dos Reis Magos, localizada em Nova Almeida, onde acontecem as festas dos Reis Magos e a de São Sebastião no mês de janeiro; a Casa de Pedra em Jacaraípe; a Igreja de São

João de Carapina, a segunda Igreja construída no município; as ruínas da Igreja de São José dos Queimados, que é muito conhecida por guardar resíduos do processo escravatório e por realizar no mês de março uma comemoração memorial difundida como: A Revolta dos Escravos de Queimados.

A Serra também é conhecida pela sua cultura, a tradicional Festa do Congo que acontece todo ano em sua sede, em que ocorre a puxada de mastro junto aos populares que são guiados por um grande barco simbolizando um navio negreiro, que, segundo a lenda, naufragou, salvando-se alguns escravos por terem se agarrado em um mastro guiado pelo Santo São Benedito, que virou o padroeiro da festa. Essa festa ocorre em dois momentos: o primeiro, no mês de dezembro, em que é feita a fincada do mastro de São Benedito em frente à igreja principal da cidade e o segundo momento, marcado pela retirada do mastro no mês de janeiro. O local onde ocorre essa festa tem um museu, a Casa do Congo “Mestre Antonio Rosa”, que preserva a história dessa manifestação popular e folclórica de grande importância para a identidade do morador serrano.

Além da cultura, a educação do município da Serra deu um salto qualitativo. Segundo Loreto (2009), esse fator ocorreu a partir dos anos 1980, com o impulso da industrialização levando ao desenvolvimento socioeconômico e o crescimento populacional. Para dar conta de tal desenvolvimento, foi necessário construir mais escolas para os filhos das famílias que imigraram para o município.

Os dados contextualizados no documento Perfil Socioeconômico da Serra (2008), com referência aos “resultados preliminares” de 2006 do censo escolar do MEC apontaram que, nesse ano, havia 36 unidades de Educação Infantil, 53 de Ensino Fundamental, 621 professores contratados, 2040 estatutários, 78 celetistas, totalizando 2739 professores. O número de alunos matriculados totalizava 10.917 na Educação Infantil, 37.841 no Ensino Fundamental, 262 na Educação de Jovens e Adultos, somando 48.520 alunos na rede municipal.

O documento também ressalta o aumento de matrículas, no período de 1997 a 2006 na Educação Infantil, de 123%, sendo 4.874 em 1997 e 10.917 em 2006. No Ensino Fundamental, o aumento foi de 99%, com 18.762 em 1997, passando para 37.341 em 2006.

Vale a pena ressaltar que o número de classes especiais para alunos com deficiência, de 1998 a 2001, oscilava de 18 a 28, não aparecendo nenhum dado a partir de 2002. Não houve

especificação do número de alunos nem o tipo de deficiência. Os dados acima citados são da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal da Serra.

Com base no estudo de Rodrigues (2011), verificou-se que, através do censo escolar MEC/INEP²⁵ de 1997 a 2010, no município da Serra, embora apareça no sistema de dados o número total de alunos matriculados na rede nos anos de 1997 e 1998, foi apenas a partir de 1999 que passaram a constar os registros específicos do número de matrículas dos alunos na Educação Infantil.

Este mesmo estudo ainda ressalta que até o ano de 2000 as unidades de Educação Infantil, as antigas creches, eram administradas pela Secretária de Promoção Social e que, a partir de 2001, elas foram integradas ao Sistema Municipal de Ensino, ato oficializado apenas em 2003 pela promulgação da Lei Municipal n.º 2665/03.

6.3.2 CMEI Caminhando para o Futuro

Segundo Rodrigues (2011), atualmente, o município da Serra conta com 56 CMEI's, dentre esses, optamos por realizar nossa pesquisa no Centro Municipal de Ensino “Caminhando para o Futuro”, nome fictício escolhido pela própria diretora, que nos disse o porquê dessa escolha.

[...] antes o nome desta escola era “Caminho do Futuro”. Éramos vinte funcionários ao todo e era muita união, era muito aconchegante, muito família. Antes de inaugurar esta daqui, no ano passado. E, quando você me perguntou, eu sempre quis continuar com este nome. E este eu tenho um carinho mesmo (ENTREVISTA DIRETORA, 28/02/2012).

Inicialmente, nos aproximamos a esse CMEI devido a um contato com uma pessoa conhecida, que trabalha no setor de Educação Especial da Secretaria de Educação da Prefeitura da Serra, com o intuito de conseguirmos os telefones de algumas unidades de ensino de Educação Infantil que tivessem crianças com deficiência matriculadas no turno vespertino, horário que podíamos realizar a pesquisa.

Além do evento acima citado, também pedimos sugestões para dois amigos da Prefeitura da Serra, um deles, o diretor da EMEF “Djanira”, onde trabalhamos durante o ano de 2011, e uma amiga de mestrado que atuava na Secretaria de Educação, junto ao setor de Educação Infantil.

²⁵ Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 1997/2010, disponível no site do INEP.

De posse dos contatos, ligamos para alguns CMEI's. Dois informaram sobre a ausência de crianças com deficiência no turno vespertino e um nos confirmou a presença dessas crianças. Então, marcamos a visita com a diretora que nos deixou à vontade para conhecer a unidade. Sendo assim, fomos até a unidade, conversamos com a diretora e com a pedagoga, elas nos apresentaram a escola, as crianças e um aluno com comprometimento intelectual.

Mesmo assim resolvemos continuar o nosso mapeamento. Ao chegar um dia na EMEF “Djanira”, onde trabalhávamos, o diretor nos disse ter entrado em contato com uma colega de trabalho, que estava na função de diretora de um CMEI onde havia alunos com deficiência.

Fizemos contato com a diretora e marcamos a visita. Quando chegamos ao CMEI, ela nos atendeu e conversamos sobre a nossa pesquisa apontando o objetivo e a nossa intenção de colaborar para a inclusão da criança com deficiência. Ela destacou ter uma criança matriculada com laudo de autismo e sobre a dificuldade que as professoras estavam tendo para lidar com os comportamentos desse aluno. Quando ressaltamos que o projeto previa um momento de formação, ela logo disse que seria muito bom se realizássemos a pesquisa no CMEI “Caminhando para o Futuro”.

Segundo Tura (2011), essa receptividade da diretora da unidade de ensino é primeiro dado favorável para que o pesquisador se sinta à vontade e motivado a conduzir a pesquisa na escola.

Sendo assim, encaminhamos, a pedido do setor de Educação Especial, uma autorização formal e de esclarecimento sobre a pesquisa para a Secretaria de Educação Municipal para esclarecer acerca do estudo que estaríamos realizando.

O CMEI “Caminhando para o Futuro” fica localizado no bairro Campinho da Serra II, às margens da BR 101, muito conhecida por ligar diferentes estados, “[...] grande parte dessa comunidade é natural de municípios do norte do Estado do Espírito Santo e do interior de Minas Gerais” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 8).

No bairro, há uma praça pequena com alguns bancos. Algumas vezes vimos jovens escutando música, namorando. Há o campo onde, no final da tarde, em alguns dias da semana, funcionava uma escolinha de futebol para crianças e uma escola do Estado onde

encontrávamos, muitas vezes, alguns alunos na porta esperando para entrar. A diretora²⁶ do CMEI “Caminhando para o Futuro” iniciou a sua vida profissional nessa escola: “Eu comecei aqui em 1991, trabalhava no estado, na escola Devanir Azevedo, trabalhei durante dez anos ali, de tarde e de noite. Hoje eu dou aula para filhos de ex-alunos meus” (ENTREVISTA DIRETORA, 28/02/2012).

O posto de saúde e os diferentes comércios como a quitanda de frutas, faziam parte da paisagem do bairro. No entanto, o que se destacava, e sempre admirávamos por fazer parte do bairro e ficar próximo do CMEI, era o “Mestre Álvaro”,²⁷ muito conhecido e admirado pela sua grandeza, beleza e história. Ele representa um acervo natural que enriquece a paisagem do nosso estado. Ao perguntarmos para a diretora como é trabalhar sendo agraciado pelo Mestre Álvaro, ela nos disse: “Olha, é o que dá um sustento legal pra gente, que apesar de tanta coisa a gente olha pra aquilo dali, até refresca a alma da gente. É gostoso” (ENTREVISTA DIRETORA, 28/02/2012).

Quanto aos moradores da comunidade Campinho da Serra II, onde se localiza o CMEI, a diretora destaca que os pais dos alunos

[...] são de renda familiar baixa. Quem mora aqui são filhos de moradores mais antigos. Nós temos os dois. Nós temos bem lá pra baixo, ao pé do morro uma fazenda que é de pessoas que são bem de vida, não são ricas, mas têm um poder aquisitivo bom. Nós temos família de salário mínimo e famílias que nem salário mínimo têm, que recebem o bolsa família. Então aqui nós temos de tudo um pouco. Agora, dentro do bairro, por ser pequeno, é todo mundo filho, criado tudo aqui. É muito difícil quem vem de fora (ENTREVISTA DIRETORA, 28/02/2012).

Segundo a diretora, a situação socioeconômica das famílias que têm filhos matriculados no CMEI é de baixa renda. Porém, algumas famílias apresentam certo poder aquisitivo por serem donas de sítios. Ela também ressalta que o bairro

[...] Campinho da Serra II é muito antigo. Ele não tem na Serra inscrição. Eu fui fazer a inscrição imobiliária do nosso CMEI, não tem como, porque eles não têm no computador. No cartório não existe nada de Campinho da Serra II, não tem uma casa aqui que tenha registro. Foi criado agora o bairro Campinho da Serra III que fica do outro lado. Nele tem todo o registro, isso é novo (ENTREVISTA DIRETORA, 28/02/2012).

Antes do CMEI “Caminhando para o Futuro”, que foi inaugurado em 11 de fevereiro de 2010

²⁶ A diretora, não tem o magistério, estudou no colégio da rede particular de ensino e cursou Pedagogia na UFES, em 1990. Sendo aluna da primeira turma que se formou para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

²⁷ O Mestre Álvaro é um maciço granítico (formado a base de granito), em forma de serra, razão por que é também chamado Serra do Mestre Álvaro. Desde as primeiras navegações portuguesas no Litoral do Espírito Santo, o Mestre Álvaro serviu de guia (verdadeiro mestre de orientação) para os navegantes que se aproximavam da baía de Vitória. Mestre Álvaro, possui 833 metros de altura e é o ponto de referência do Município.

com um uma estrutura nova, as crianças do bairro frequentavam o antigo CMEI, que “[...] ficava em uma rua atrás do novo. A estrutura lá foi uma casa alugada a princípio, em 2007, do aluguel foi comprada e sendo adaptada” (ENTREVISTA DIRETORA, 28/02/2012).

A nova escola tem dois portões: um para entrada dos alunos e outro para o estacionamento de carros. Na entrada tem um corredor, dez salas, banheiros, um refeitório grande, dois parquinhos para públicos de faixas etárias diferentes e dois pátios. A antiga unidade de ensino tinha uma estrutura muito diferente da atual, tanto na estrutura física como na humana.

Estamos em um palácio pela estrutura que nós tínhamos. Uma casa que era um quarto virou uma sala de aula, a sala virou a secretaria, a cozinha foi feita mais um esticadinho para a varanda ser a cozinha. Nós funcionávamos com cinco salas, com dez, doze alunos no máximo. Tinha lá um total geral de 130 alunos e hoje 374 (ENTREVISTA DIRETORA, 28/02/2012).

Ao se referir ao fato de que hoje há um quantitativo de 374 alunos, ela se refere ao novo CMEI, que para atender a esse número de alunos conta com uma arquitetura padrão das unidades de Educação Infantil construídas recentemente no município, apresentando acessibilidade por meio de rampas e banheiros para pessoas com deficiência (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011).

Quanto ao quantitativo de profissionais, a diretora nos disse que “[...] nós somos 47, éramos 48 com você, que faz parte da nossa família também. Então nós temos em nosso quadro apenas um homem (ASG) que é o nosso ‘Bombril’, referindo-se ao fato de ele realizar diferentes tarefas na escola (ENTREVISTA DIRETORA, 28/02/2012).

O Projeto Político Pedagógico (2011) aponta que, durante o ano de 2011, a escola teve no seu quadro de trabalho 43 funcionários, sendo 24 estatutários, 07 contratados, 09 terceirizados, 02 estagiários e 01 que tinha extensão de carga horária. Dos estatutários, 05 eram docentes e possuíam 02 postos de trabalho neste CMEI, um deles era celetista em uma das matrículas.

Ao se referir ao quadro atual, de 2012, vemos que há uma diferença de quatro profissionais. Nesse caso, podemos dizer que desses uma é a professora de Artes e a outra de Educação Física. Em 2011, não havia esses profissionais no CMEI, quanto aos demais CMEIs não tivemos tal informação. Quando ela diz: “éramos 48”, está se referindo a participação do pesquisador. Sua visão nos coloca no lugar de professor pertencente à “família da escola”.

Os alunos matriculados no CMEI “Caminhando para o Futuro” são crianças da própria comunidade, do bairro Campinho da Serra II e de adjacências como “[...] Planalto Serrano bloco A, Vista da Serra I e II, Campinho da Serra I, Caçaroca, da Serra Sede” (ENTREVISTA

DIRETORA, 28/02/2012).

Além de terem alunos do próprio bairro matriculados, o CMEI atende crianças de outras comunidades. De acordo com a diretora

[...] eles têm um referencial muito legal por conhecer os profissionais: nós, os antigos da escola. Eles têm segurança em deixar os filhos com a gente. Agora esse espaço é muito bonito. Eles têm certa confiança em nosso trabalho e o que eu ouço dos bairros adjacentes é que querem que seus filhos estudem aqui, porque aqui as crianças saem lendo, aqui as crianças aprendem mesmo. Os professores são firmes. Então eles vêm de outros bairros com intuito de matricular aqui (ENTREVISTA DIRETORA, 28/02/2012).

A intenção desse breve panorama foi contextualizar o *locus* da pesquisa, ou seja, de tentar descrever o contexto as características e a história, a partir do olhar daqueles que fazem parte do CMEI “Caminhando para o Futuro”.

6.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nosso objetivo, neste subcapítulo, é trazer uma descrição das características dos sujeitos que fizeram parte da nossa pesquisa. Dessa forma, os sujeitos/atores do estudo, composto por um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) associado ao espectro de autismo, duas professoras, uma pedagoga e uma estagiária de educação especial. Os nomes dos sujeitos citados nesse estudo são fictícios, os dos adultos foram escolhidos por eles mesmos e os das crianças, pelo pesquisador. Ressaltamos que esses sujeitos se configuram como atores principais, porém, devido às nuances da pesquisa no cotidiano escolar, acabamos registrando alguns episódios que nos chamaram a atenção envolvendo outras crianças e que poderão ser citadas nesse estudo.

Entendemos os sujeitos como atores no movimento da pesquisa. Durante o processo de observação participante, fomos conhecendo quem são esses atores na busca de compreender que cada um tem uma história, sendo construída nas relações estabelecidas por eles. Ao longo do período em que ficamos no CMEI “Caminhando para o Futuro”, foi possível olhar os sujeitos não como objetos de pesquisa, mas como seres humanos que constroem uma história e que merecem ser escutados. Nesse sentido, tivemos durante a observação participante, o cuidado de olhá-los como colaboradores e não apenas como objetos de análise, como pessoas que estão ali apenas para fornecer informações.

6.4.1 Luiz: a criança com TGD/espectro de autismo

Nesse movimento, conhecemos Luiz, uma criança com quatro anos, sujeito da nossa pesquisa, um aluno do Grupo 4, que tem como professora regente Maria. Ao conversarmos com a pedagoga sobre o aluno, perguntamos sobre o laudo e sobre a possibilidade de acessarmos tal documento. No laudo

[...] datado de 02/09/2011, a ênfase é que ele apresenta “transtorno invasivo do desenvolvimento”, de etiologia ainda não definida, representada por comprometimento qualitativo da interação social, recíproca da comunicação verbal e não verbal e das atividades lúdicas e imaginativas. Outros três laudos anteriores apontam que Luiz apresenta “Transtorno de atenção e hiperatividade”, com comprometimento no desenvolvimento da fala e linguagem (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2011).

Segundo a professora Maria, o Luiz [...] está fazendo tratamento e frequenta a escola de acordo com os dias da escala do trabalho da mãe, sendo apenas três dias por semana, nos demais ele fica em casa. Também foi relatado que ele já está nessa escola desde os três anos de idade (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2011).

Ao conversarmos com a mãe, ela destacou que

[...] a avó de Luiz, sua mãe, mora em sua casa e não tem condições físicas de levá-lo para a escola, por isso ele a frequenta quando conta com sua presença em casa. Luiz é filho único, segundo a mãe, ela não tem intenção de ter outro filho. Ela é separada e a responsabilidade da educação do filho é sua (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2012).

6.4.2 Beatriz: a estagiária de Educação Especial

Conhecemos também a estagiária de Educação Especial, Beatriz, com faixa de idade entre 30 e 40 anos e está cursando Pedagogia à distância. No CMEI, ela é a pessoa responsável em acompanhar Luiz.

Ao conversarmos com ela, a primeira questão que marcou foi a sua angústia e preocupação com Luiz. Sentimos isso quando ela destacou que precisava de ajuda e que estava querendo fazer o curso para saber como lidar em determinadas situações. Segundo o seu relato, ela já teve outras experiências com crianças com deficiência, mas que ela estava tendo muita dificuldade em lidar com o Luiz (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2012).

Essa outra experiência foi com um aluno autista em 2010 em um CMEI da própria Rede de Ensino da Serra, em Planalto Serrano. Ao dizer como foi essa experiência, ela ressaltou que no início foi difícil, pois no curso de Pedagogia, ela ainda não tinha estudado sobre crianças com deficiência.

Ao ser questionada por que escolheu fazer Pedagogia, ela respondeu que:

[...] desde pequena, criança, eu sempre quis ser professora, eu adorava ensinar minha irmã. Eu gostava de dar as ordens, explicar no quadro. Adorava ter um quadro pra escrever. Aí eu comecei, fiz o magistério. Eu morava aqui, fui pra Santa Tereza, estudei em Fundão e fiz magistério durante três anos. Eu tive filho e não trabalhei. Casei, tive três filhos. Aí eu comecei a substituir professores aqui e comecei a me entrosar, porque aqui antigamente não tinha CMEI, não tinha creche. Como teve creche, eu comecei a trabalhar com elas, assim sempre vinha na creche. Falavam que eu tinha que me formar para ser professora, aí sempre chamavam. Nisso as meninas conversavam assim: “a menina ai é feral!” A diretora falava você tem que fazer Pedagogia porque magistério daqui uns dias não vai valer mais. Aí eu comecei porque elas me incentivaram. Comecei, gostei e agora, esse final de ano, graças a Deus, eu termino (ENTREVISTA BEATRIZ, 28/02/2012).

Constatamos que a Beatriz se aproximou do CMEI “Caminhando para o Futuro” fazendo substituição, algo que fez durante dez anos. Incentivada pelos colegas, passou a fazer Pedagogia e há dois anos está estagiando na Educação Especial. Ela mora no mesmo bairro da unidade de ensino e parece que sua experiência profissional ocorreu pela via da substituição e do estágio como ela mesma cita,

[...] fora substituição, fiquei amiga da escola. Como morava na frente da creche, tava lá com meu pãozinho e meu café, que eu sempre levava e quando me pediam para costurar roupa, eu sempre estava ajudando, nunca cobrei. Quando tinha alguma coisa pra apresentar, então eu ia, era sempre assim, sempre tava lá no meio (ENTREVISTA BEATRIZ, 28/02/2012).

Percebemos que a estagiária tem uma certa identificação com o CMEI, uma boa relação com as professoras e com a diretora. Ao ser questionada sobre o porquê de ter optado pela Educação Infantil, já que já fez estágio no Ensino Fundamental, ela respondeu: “[...] mas não é isso que eu quero, eu vou lá, eu sinto assim que não é, não sei, e já substitui lá na escola, mas eu fiquei mais ligada aqui” (ENTREVISTA BEATRIZ, 28/02/2012).

6.4.3 Maria: a professora regente de Luiz

Além da Beatriz, tivemos a colaboração da professora do Luiz, a Maria, que abriu as portas sem nenhuma restrição do seu local de trabalho (sala de aula/Grupo 4) para fazermos a observação e também participou do grupo focal. Ela possui a faixa etária entre 41 a 50 anos, fez magistério e depois o curso Pedagogia em 1992 na UFES, “[...] aquela época era até o quarto ano e depois você se especializava. Eu escolhi supervisão escolar e depois fiz Direito” (ENTREVISTA MARIA, 28/02/2012).

A professora Maria fez dois cursos, Pedagogia e Direito, porém optou por trabalhar na educação por

[...] identificação mesmo, por amor. Comecei a trabalhar, quando eu estava estudando, logo que eu fazia Pedagogia, já estava estagiando. Eu trabalhei no CMEI antigo, como estagiária, apoio, então fui me identificando. Trabalhei em várias escolas do município de Serra, depois que eu vim fazer concurso, apaixonei-me pela educação e estou até hoje, estou feliz (ENTREVISTA MARIA, 28/02/2012).

Além de trabalhar desde 2007 no CMEI “Caminhando para o Futuro”, período no qual ela passou no concurso e se tornou estatutária, ela leciona em outra escola do município nos inícios do Ensino Fundamental. Dessa forma, desde 1990, ela faz parte do quadro do magistério da Serra, ocupando duas cadeiras, uma pela manhã e outra no horário da tarde.

Segundo Maria, ela gosta de trabalhar nos dois níveis de ensino, porém optou pela Educação Infantil, em um dos horários, pois lidar com as crianças pequenas é mais prazeroso, pois elas são mais carinhosas. Ela também ressaltou que em sua experiência profissional já trabalhou com uma criança autista na Escola Estrela. Na outra escola, em que trabalha no outro horário, ela tem dois alunos com deficiência que eram da APAE. “Na minha sala tem dois, o menino é uma graça, é um amor, mas a mentalidade dele é super infantil. É diferente, a idade biológica e a da aprendizagem” (ENTREVISTA MARIA, 28/02/2012).

6.4.4 Fernanda: a pedagoga do CMEI

Junto às professoras tivemos a participação na pesquisa pela via do grupo focal da pedagoga Fernanda, que tem entre 30 e 40 anos e está no magistério há 20 anos. No CMEI “Caminhando para o Futuro”, ela está há 14 anos e, no cargo de pedagoga, há seis.

Em suas palavras, ela nos disse como iniciou sua carreira profissional,

[...] na época em que eu fiz o Ensino Médio também era diferente. O Ensino Médio não era básico, existia o curso de magistério, era o curso normal onde se formavam as normalistas, as formandas de magistério. Eu fiz este curso que é específico para dar aula, para professor. Neste curso no segundo ano, a gente começa a fazer o estágio. Então eu comecei com o estágio e ele era dividido em três etapas como a observação, participação e regência. Só que você nunca só observa, participa junto e acabei me enturmando na escola e com os professores. Naquela época a gente passava por todas as turmas, por todas as séries, então você tinha visão muito ampla do ensino, das faixas etárias, ajudava e trazia experiência e aprendizado. Foi o ponto inicial. Encerrando o curso de magistério, pouco tempo depois, fiz concurso público, passei, mas já tinha experiência nesta área por conta do estágio (ENTREVISTA FERNANDA, 28/02/2012).

Sua carreira profissional iniciou quando cursava o Ensino Médio com formação para o magistério, depois ela fez o curso superior em Pedagogia e a pós-graduação em Administração Escolar. Sendo assim, ela nos diz,

[...] terminei em 1995 e comecei a minha pós-graduação em 1996, em Linhares, porque aqui naquela época, era muito difícil, não tinha ônibus, mas é curso muito bom. Depois fiz o curso em Administração Escolar, porque naquela época o curso de Pedagogia era regido por outra lei que determinava que, no último ano, se escolhesse uma das quatro habilitações que são supervisão escolar, inspeção escolar, orientação escolar ou administração escolar. Eu escolhi inspeção e na pós também tinha a referente a essas habilitações. Depois, com a nova resolução, o curso de Pedagogia passou a ser um curso com licenciatura completa. Antigamente tinha o orientador, o supervisor, o inspetor, o administrador (ENTREVISTA FERNANDA, 28/02/2012).

Ela também nos disse o que a levou a fazer o curso de pedagogia e ser professora:

[...] na verdade é uma questão de infância. A minha mãe era professora, as minhas tias eram professoras, tias por parte de pai, tias por parte de mãe, eram todas professoras. Então é coisa de família mesmo, uma tendência, igual algumas famílias em que todos são médicos. Você já cresce se espelhando nisso, em seus tios, na sua mãe. Eu brincava com as minhas amigas de escolinha, com quadro, sempre foi assim. Então realmente estava no sangue (ENTREVISTA FERNANDA, 28/08/2012).

Nas suas palavras ela ressalta que optou por trabalhar no nível de ensino da Educação Infantil, quando fez concurso público. Segundo a sua entrevista, ela relatou que atuou um ano no Ensino Fundamental, mas depois fez um curso de quinhentas horas de Educação Infantil. Em suas palavras,

[...] o curso dava uma bagagem desde o berçário até a antiga pré-escola, então eu me apaixonei pela Educação Infantil neste curso e aí resolvi migrar do Ensino Fundamental, no concurso de remoção, para a Educação Infantil e vi assim que tem muito do lúdico que torna o aprendizado mais gostoso, mais interessante, a sua aula em relação ao Ensino Fundamental e me identifiquei muito com isso, gostei (ENTREVISTA FERNANDA, 28/02/2012).

Em relação ao trabalho com crianças que apresentam algum tipo de deficiência ela ressalta: [...] me deparei com crianças com algum tipo de transtorno, mas nunca como o caso do aluno Luiz, o caso dele realmente foi um desafio, foi um trabalho árduo (ENTREVISTA FERNANDA 28/02/2012).

7 CULTURA LÚDICA INFANTIL E A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TGD ASSOCIADO AO ESPECTRO DE AUTISMO: AS TENSÕES E INTENÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de inclusão das crianças com alguma deficiência, aparentemente com quadro mais severo, como no caso do autismo, mostra-se ainda carregado de tensões e intenções, vivenciadas pelos educadores que trabalham diretamente com essas crianças.

Pesquisadores como Tezzari e Baptista (2002) destacam que as escolas são mais receptivas aos alunos com deficiência que não exigem muitas mudanças de adaptação; por outro lado, rejeitam os que apresentam psicose, autismo ou outros comprometimentos severos, relacionados com comportamentos atípicos, reforçando o lugar desses alunos em instituições especializadas.

Diante disso, pretendemos iniciar esse capítulo analisando algumas questões, a partir das narrativas das professoras, da estagiária e da pedagoga, relacionadas com os aspectos educacionais que estão implicados na inclusão da criança com TGD associado ao espectro de autismo. Em seguida, analisaremos o processo de mediação dos educadores junto às atividades da cultura lúdica, presentes na escola de Educação Infantil.

Por fim, pretendemos trazer algumas considerações resultantes da nossa experiência, enquanto pesquisador e professor. Para isso, dialogaremos com alguns autores da área da Educação Especial/Inclusiva e da Psicologia histórico-cultural.

7.1 AS TENSÕES: NEM A ESCOLA NEM O PROFESSOR ESTÃO PREPARADOS

Se colocássemos em debate no meio educacional quem é contra ou a favor da inclusão, encontraríamos professores que seriam a favor e outros que diriam que o lugar da criança com deficiência é em uma instituição especializada, juntamente com crianças que também apresentam algum tipo de deficiência. Tal posição coloca em jogo o dualismo, exclusão e inclusão, que está presente desde sempre na história social da pessoa com deficiência.

No meio político, também há um grupo que defende a frequência desses alunos apenas nas instituições especializadas e outro que diz que eles devem frequentar a escola regular. É

notável que as justificativas de ambos estão permeadas por interesses financeiros; concepções de homem, mundo e sociedade. Embora haja controvérsias no processo de inclusão de alunos com deficiência, temos visto um crescimento da participação desses alunos nas escolas regulares, algo que acreditamos ser irreversível.

Com a intenção de trazer para o debate alguns pontos que refletem as tensões e as intenções vivenciadas na inclusão de aluno com TGD, associado ao espectro de autismo, dialogamos com os professores, que se colocam no centro da questão, que por meio de suas críticas, assumem-se ora contrários, ora favoráveis às intenções por serem sujeitos capazes de modificar suas concepções e ações frente ao desconhecido, causador de medos e inseguranças.

Consideramos a processualidade de educação inclusiva,

[...] como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela preposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p.40).

Precisaremos olhar o processo de inclusão educacional de crianças com qualquer tipo de deficiência como uma condição a ser valorizada. Entretanto, o que temos vivenciado é uma outra realidade: a escola e os profissionais da educação, a partir de suas concepções sobre a inclusão, demonstram objeções, rejeições, bloqueios e críticas que se juntam à falta de formação e ao conhecimento científico, como podemos observar nas falas destacadas a seguir: Fernanda: “[...] não concorda com a forma como está ocorrendo. Nem a escola nem o professor estão preparados. As políticas públicas tinham que oferecer mais suporte” (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/11).

[...] quando falamos em inclusão, acho que o ambiente escolar tem que ter a estrutura, tem que ter infraestrutura, tanto a física como as pessoas. Tem que ter psicólogo e apoio. Acho que as escolas não têm tendo isso, dificulta muito a gente trabalhar. No meu caso, por exemplo, não fui formada para lidar com esse tipo de aluno. Simplesmente eles estão pegando as crianças e colocando na escola. Acho que deveria ter primeiro um aparato pra ajudar a gente e tá ajudando essas crianças (ENTREVISTA MARIA, 28/02/2012).

Foi muito difícil, porque atrapalha a sala de aula, atrapalha as outras crianças que querem aprender, e você tem que ficar ali, vigiando né, pra não acontecer o pior, [...] mas é muito complicado, trabalhar com criança, especial. É muita paciência, né? Pedi a Deus paciência, sem paciência a gente não vence não (ENTREVISTA ALINE, 28/02/2012).

Nós não temos estruturas, não tem espaço pra receber cadeirante. Nem no banheiro

ele vai conseguir ir. Tem que ter rampa²⁸, não tem. Como que vai adequar uma criança dessa ao espaço físico? Então primeiro tem que ter a infraestrutura, aparato de pessoas, pedagógico, tem que tá todo mundo envolvido nesse processo, uma andorinha só não faz verão [...] (ENTREVISTA MARIA, 28/02/2012).

Quando discordamos, como as professoras, de como as ações ou as políticas de educação inclusiva vêm sendo instituídas, é importante pensarmos que esse movimento é um processo, sendo assim um processo que ainda não foi finalizado. As políticas de educação inclusiva são construídas e, ao mesmo tempo, reconfiguradas. Essa discussão é recente, ela ganhou mais força no meio educacional nos anos 90, do século XX por meio dos movimentos sociais inclusivos e da legislação de diretrizes básicas para a educação.

Outro aspecto se refere às condições históricas e sociais vividas pela pessoa com deficiência durante séculos. A participação desses indivíduos nas instâncias sociais, políticas, educacionais e culturais sempre foi negada. A sociedade não reconheceu por muitos séculos a pessoa com deficiência como um sujeito de direito.

Nesse caso, Prieto (2006) ressalta que as políticas de educação inclusiva têm se apresentado como grandes vilãs, devido à falta de investimentos, evidenciando um certo descaso dos governantes em relação à escolarização da criança com deficiência.

É um equívoco pensar em inclusão sem a disponibilização de recursos financeiros que fomentem ações voltadas para as políticas de formação. Por outro lado, é necessário haver mudança de concepção por parte dos professores em relação à educação inclusiva, no sentido de romper com o que foi instituído na sociedade e que é reproduzido pela escola.

As atitudes dos grupos humanos em relação às pessoas com deficiência estão profundamente marcadas por um aspecto moral. Além disso, por trás de cada manifestação de aceitação ou de rejeição da diferença de outrem, desenvolvem-se determinadas concepções de mundo, de sociedade e de homem, que se caracterizam, em sua maior parte, pelo discurso hegemônico de uma sociedade e de um determinado momento da história (ANJOS; ALMEIDA, 2007).

A afirmação de que os professores e a escola não estão preparados para receber alunos com deficiência é algo que nos leva a refletir sobre nossas próprias convicções. O que é estar preparado? Será que estamos preparados para a morte? Será que estamos preparados para ter um filho com deficiência? Podemos concordar que não fomos preparados para certas questões, mas o que está em jogo é a rejeição que se coloca como uma barreira ao estranho,

²⁸ Nesse caso, a professora está se referindo as outras escolas que não são adaptadas.

que traz medo e insegurança. Temos dificuldade em lidar com o novo, pois nos incomoda e traz inquietude. É mais fácil rejeitar, visto que a aceitação leva ao rompimento com um estado de acomodação, já que tal estado é confortável para a maioria das pessoas.

Para Baptista (2012), a escola atual, em sua dinâmica, tem trazido aos professores novos desafios, que emergem de uma sociedade que gradativamente vem mudando de concepção em relação ao respeito com o outro, à diferença. Essa demanda que presenciamos atualmente tem colocado em evidência a profissionalização do professor, exigindo mais capacidade profissional.

Porém, muitas vezes ouvimos a frase ‘não fui formado para isso’, como se houvesse uma garantia de estabilidade na carreira docente que não existe em nenhum campo profissional. Imaginemos um dentista, formado há 20 anos e que não tenha se atualizado em relação às recentes demandas e às novas descobertas. Reflexão semelhante vale quando consideramos um contador, habituado às práticas de 1980 e atuando em 2012. Da engenharia ao comércio exterior, aqueles que não ressignificam suas capacidades estão fora. Essa lógica vale também para o professor (BAPTISTA, 2012, p. 16).

Diante do discurso de que nem escola nem o professor estão preparados para trabalhar com a inclusão, é pertinente considerar a ausência de formação inicial e continuada das universidades e das políticas, a fim de contextualizar a área dedicada à Educação Especial. Essa deveria estar alinhada com a realidade dos desafios e das tensões, encontrados pelos professores na escola que busca trabalhar o processo de educabilidade da criança com TGD e com outros tipos de deficiência.

Durante nosso estudo no CMEI, a própria pedagoga, Fernanda, ressalta a fragilidade dessa questão, levando-nos a refletir com a seguinte observação:

O curso que fiz abordou alguns trechos de Salamanca ligados à Educação Especial, mas é um pedacinho muito pequeno dentro de um currículo tão vasto. Acredito que ainda continue assim e por isso a questão da Educação Especial tem sido um desafio para a maioria dos profissionais de educação, a não ser para aqueles profissionais que fazem curso específico na área de Educação Especial. (ENTREVISTA FERNANDA, 28/02/2012).

Eu não fui formada pra atuar na Educação Especial, a outra professora também não foi. A nossa pedagoga, quem tá nos apoiando e nos assessorando são as meninas da Educação Especial, são essas formações que a gente vai aprendendo, tem que melhorar muito, em todas as escolas (ENTREVISTA MARIA, 28/02/2012).

“Aí chega professora de Educação Especial, tem essa estagiária na sala, que não tem formação de Educação Especial. Ela está fazendo Pedagogia, entendeu” (ENTREVISTA MARIA, 28/02/2012).

As falas dessas professoras ressaltam, de forma crítica, a formação inicial, destacando que os

curso de graduação, como a Pedagogia, abordavam de forma tímida assuntos relacionados com a Educação Especial. Ao mesmo tempo nos dizem que, de alguma forma, estão aprendendo, seja na escola ou nas formações continuadas.

A primeira questão refere-se à formação de professores. Segundo a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inciso III do art. 59, em relação ao atendimento aos alunos com deficiência, inseridos na escola comum, teremos “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Sendo assim, há dois tipos de formação: a específica, com especialização em algum tipo de deficiência, e a generalista, com conhecimentos mínimos e gerais sobre a inclusão. Tal formação tem se mostrado um grande desafio para as universidades

[...] devido à composição do alunado das escolas que está cada vez mais diversificada e o currículo dos cursos de formações de professores tem dificuldades de contemplar essa nova realidade. A formação profissional da educação deve inserir-se neste mundo de mudanças e ser repensada nessas novas realidades e exigências da contemporaneidade (BARRETO; SOUSA, 2012, p. 84-86).

Nesse contexto, a mesma autora ressalta que o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), desde 1985, tem em seu currículo como disciplina obrigatória Introdução à Educação Especial, com carga horária de 60 horas. Em 1995, o curso passou por uma reestruturação, tendo uma formação comum e obrigatória de preparação para o atuação no magistério, anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir do 6º período, o aluno poderia optar por quatro habilitações: magistério da Educação Infantil, magistério da Educação Especial, magistério das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e magistério de Educação de Jovens e Adultos. “Nesse momento, a formação do especialista era realizada em nível de pós-graduação *lato sensu*” (BARRETO; SOUSA, 2012, p. 87).

Além disso, temos acompanhado as divulgações de diferentes cursos de especialização em Educação Especial/Inclusiva, que levantam uma preocupação em relação à qualidade desses cursos. Os Centros e as Faculdades de Educação das diferentes universidades brasileiras, por exemplo, a UFES, estão buscando, de alguma forma, trilhar caminhos que possam assegurar pelo menos a introdução dos conhecimentos básicos ao professor. O grande desafio está na formação das demais licenciaturas. Será que elas estão contemplando os conhecimentos básicos sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão, “[...] reconhecida como uma

área de conhecimento e um conjunto de práticas dirigidas às pessoas com deficiência.” (BAPTISTA, 2012, p.14).

Como continuar a investir apenas na Educação Especial com parte da formação de estudantes de Pedagogia, se a atual política brasileira (Resolução. nº 04/2009 CNE/CEB) exige que invistamos na escolarização dos alunos com deficiência nas diferentes etapas, níveis e modalidades da escolarização? (BAPTISTA, 2012, p. 20)

Concordamos com a pedagoga Fernanda ao dizer que o conhecimento sobre essa área da educação é superficial. A carga horária de 60 horas, para estudo dos conhecimentos em Educação Especial, é capaz de fornecer aos discentes apenas uma introdução de alguns conteúdos. A especialização por si só não tem dado conta dos inúmeros desafios do cotidiano. Acreditamos que o professor dessa área deva buscar o estudo de forma contínua sobre os conteúdos inerentes à sua atuação, abrangendo outras ciências, como as sociais e filosóficas.

Com relação à formação inicial de professor, Baptista (2012) sinaliza para uma contradição. Os documentos legais apontam que a escolarização das crianças com deficiência deve ocorrer em todos os níveis de ensino. No entanto, ainda temos ausência da área de conhecimento da Educação Especial no Ensino Superior nos diferentes cursos de licenciatura. Em suas palavras:

[...] considero tímido o debate acerca da necessidade de atenção dirigida à formação inicial de professores, em todos os níveis, no sentido de um acesso ao conhecimento da Educação Especial e dos processos de inclusão escolar. Este continua sendo um dos grandes desafios da área da Educação Especial no Brasil (BAPTISTA, 2012, p. 20).

Acreditamos que na universidade as políticas públicas têm um grande papel junto à Educação Especial/Inclusiva. É preciso mais investimento na formação de professores do curso de Pedagogia e uma ampliação para os diferentes cursos de licenciatura. Para alcançarmos uma escola inclusiva é preciso pensar na formação de professores, além das necessidades que demandam atendimento especializado. É preciso pluralizar os conhecimentos e ampliar a mediação pedagógica junto aos alunos com deficiência em todos os níveis de ensino.

Os profissionais que trabalham com alunos que apresentam TGD/espectro de autismo, muitas vezes, sentem-se sozinhos e sem formação específica, o que os leva a uma investigação solitária. Podemos perceber isso na fala da estagiária que acompanha Luiz, “[...] eu nunca vi uma criança autista. Passei a estudar sobre isso, mas não sabia como lidar, nunca tinha visto. Então, quando eu comecei a trabalhar com ele, eu me assustei” (ENTREVISTA BEATRIZ, 28/02/2012).

Em sua fala, ela ressaltou que tem um sentimento de frustração por não conseguir avançar nos seus estudos e que nunca teve orientação pedagógica. Reforçou apontando que na escola não tem professora de Educação Especial para o Luiz. Esse profissional atende alguns dias da semana na escola, apenas uma criança com deficiência visual (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2011).

“Em diálogo com a professora de Educação Especial, ela disse que faz um atendimento especializado na área de deficiência intelectual e visual e que, nesse CMEI, ela atende apenas uma aluna que apresenta baixa-visão” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2011).

Sentimos que essa estagiária estava angustiada e muito desanimada, por conta da falta de formação, de apoio de um especialista aos atos do Luiz e isso gerava certo receio e bloqueio com a própria área de Educação Especial. Beatriz mesma destaca: “[...] eu não quero trabalhar com Educação Especial, tenho amigos que querem no meu curso, mas eu não quero” (DIÁRIO DE CAMPO 26/09/2011).

Percebemos nas atitudes e nas falas dos professores e de outros profissionais que se deparam com os desafios da inclusão, as tensões e os medos, por não saberem como lidar com a criança com deficiência. Muitos creem na incapacidade de si próprios. Isso parte das dificuldades em relação aos seus saberes, da ansiedade de não conseguirem lidar com o diferente, e, sem dúvida, da ausência de formação específica (ALMEIDA; ANJOS, 2007).

Na busca de compreender determinadas especificidades, a estagiária nos fala que o conteúdo sobre Educação Especial/Inclusiva, em seu curso,

[...] foi muito pouco, porque como eu estudo a distância, só sábado, então é muito pouco abordado. Todas as matérias a gente tem que procurar depois. Ter a experiência que eu tive lá com esse menino sozinha... o que eu fiz? Peguei o livro e fui estudar. Quando eu me deparei com autista... o que esse menino tem? Eu comecei a estudar pra saber como lidar com ele [...] (ENTREVISTA BEATRIZ, 28/08/2012).

Ao perceber que tinha um aluno autista para acompanhar, Beatriz procurou investigar sobre as suas especificidades, na busca de mais conhecimento, “[...] eu comecei a estudar pra saber como lidar com ele, e eu consegui, tinha uma professora de Educação Especial, eu fazia muitas perguntas, conversava muito com ela pra saber como que nós vamos fazer” (ENTREVISTA BEATRIZ, 28/08/2012).

Uma das qualidades que nós, seres humanos, temos é romper com as limitações que são impostas; no entanto, precisamos unir as ideias e reforçar o coletivo. Acreditamos que a limitação não está no sujeito, mas nas relações que ele estabelece no contexto social. Para

superá-las, é preciso incluir-se em um processo crítico-reflexivo, ser um professor pesquisador (ALMEIDA; ANJOS, 2007).

Diante desse contexto, encontramos outro aspecto no processo de educabilidade e inclusão da criança com TGD/associado ao espectro de autismo que se relaciona com o jeito de “estar”²⁹ na infância. Para alguns profissionais, os atos³⁰ de Luiz eram vistos como um comportamento atípico e eles foram transformados em um “problema” e ao mesmo tempo em um “desafio” para a escola. Como vemos nessas palavras “[...] já me deparei com crianças com algum tipo de transtorno, mas nunca com o caso de um aluno como Luiz. O caso dele realmente foi um desafio” (ENTREVISTA FERNANDA, 14/03/2012).

7.2 O COMPORTAMENTO DE LUIZ: PROBLEMA BIOLÓGICO OU SOCIAL?

Logo quando chegamos à escola, observamos uma ênfase na fala dos professores sobre alguns atos relacionados ao comportamento de Luiz, algo que a nosso ver gerava tensões e, principalmente, barreiras que impossibilitavam a aprendizagem e levantavam vários questionamentos sobre a sua inclusão.

[...] como observamos, ele não para. Ele não te escuta. Ele chama a atenção de todo o CMEI. Outras crianças que tem a Síndrome de Down ou só a hiperatividade, às vezes, é uma questão só ali na sala de aula. No caso dele, não, é mais generalizada, essa é a diferença (ENTREVISTA FERNANDA, 14/03/2012).

[...] entende o que a gente fala, mas não atende. Ele tem quatro anos e é maior que as demais crianças da sua faixa etária, o que as assusta. Seu comportamento é muito oscilante, um dia está calmo e outro agitado, quando se encontra agitado, agride os colegas de turma, não gosta de ser contrariado ou de ouvir não (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2011).

Ele faz o que você pensar. Ele já me bateu, me chutou, feriu minha perna e outro dia desses me deu um tapa aqui na sala. Aí eu segurei a mão dele, briguei e chamei ele pra conversar. Nesse dia quando ele viu a mãe, saiu correndo pra se esconder, pra mãe não pegar ele (ENTREVISTA BEATRIZ, 28/02/2011).

Luiz tem muita dificuldade de escutar um não, ou seja, não gosta de regras ou de ser contrariado. Segundo a professora, L está fazendo tratamento e frequenta a escola de acordo com os dias da escala do trabalho da mãe, apenas três dias por semana, nos outros fica em casa. Também disse, que ele já está nessa escola desde os três anos de idade (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2011).

A mãe demonstra em sua fala que a escola não consegue controlar alguns

²⁹Não se trata de um quadro definido, mas acentua-se o caráter mutável dessa maneira de ser (VASQUES, 2009).

³⁰Ato, contém a raiz “stup” que significa “passo”, ato como um passo, como iniciativa, movimento, ação arriscada, tomada de posição (BAKTHIN, 2010).

comportamentos da criança e que, por causa disso, resolveu alternar a frequência na escola, levando-o um dia sim e outro não, respectivamente nos dias em que se encontra de folga, ficando disponível caso a escola necessite de sua ajuda (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2011).

Essas dificuldades, possivelmente, tenham impulsionado a mãe a procurar um especialista neurologista, já que não era uma dificuldade isolada, a escola se encontrava com grandes dificuldades no controle do comportamento e, é claro, em seu aprendizado.

No CMEI tivemos acesso a quatro tipos de laudos clínicos de Luiz, realizados no ano de 2011. Três deles o diagnosticaram com hiperatividade. Segundo a mãe

[...] ele passou por vários neurologistas, em hospitais públicos e particulares. Mas apenas o último, do posto de saúde de Carapina do Município da Serra, deu o diagnóstico como uma criança autista. Nenhum outro neurologista havia dado este laudo. Na clínica particular não houve um diagnóstico porque era necessário realizar vários exames (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2011).

O último laudo clínico, realizado no mês de agosto de 2011, numa unidade de saúde da Prefeitura da Serra, ressalta que Luiz apresenta-se dentro do quadro de transtorno invasivo do desenvolvimento, de etiologia ainda não definida, representado por comprometimento qualitativo da interação social e recíproca da comunicação verbal e não verbal, das atividades lúdicas e imaginativas, situando-se dentro do espectro de autismo, com comprometimento intelectual leve/moderado. No final, reforça a inclusão na escola comum, com acompanhamento neurológico, fonoaudiólogo, psicopedagógico e psicológico.

Segundo a Mãe, o neurologista do posto de saúde de Carapina diagnosticou que ele era uma criança autista ao observar o nível de estresse em que ele se encontrava, devido à longa espera para ser consultado. Eles chegaram ao posto às 07h30min e só foram consultados às 12h. Quando ela entrou na sala para a consulta, seu filho se encontrava em pânico, ele pulava e gritava. Nesse caso, a criança foi diagnosticada apenas pelo seu comportamento e pela apresentação dos laudos anteriores. O neurologista não solicitou nenhum exame detalhado, como uma ressonância magnética ou outros tipos de exames mais conclusivos. O tempo da consulta foi apenas de uma hora (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2011).

Mas, o que levou, em um ano, uma criança de apenas quatro anos, possuir um histórico clínico tão extenso? Acreditamos que a escola estava atrás de uma explicação para as causas do seu comportamento, que se mostrava “anormal”, “atípico” ou “fora dos padrões” produzidos e imaginados por uma visão burguesa hegemônica e adultocêntrica, que normatizaram e determinaram um modelo ideal de criança e infância, no qual geralmente tomamos como referência. Os que não estão dentro desses parâmetros de normalidade se tornam alvo de preconceitos por não se adaptarem ao ritmo escolar.

A desadaptação ao ritmo escolar sempre foi um dos problemas suscetível aos preconceitos sociais, produtores de diagnósticos sobre as supostas incapacidades; os

problemas do desempenho sempre foram um convite à produção e circulação de diagnósticos sobre o corpo e a mente de cada criança, percebidos como inadaptados (FREITAS 2011, p. 106).

Os três laudos anteriores que o diagnosticaram com hiperatividade seriam ou não seriam suficientes para explicar à escola o que Luiz apresentava? Por que a mãe teve que levar seu filho tantas vezes no médico? Será que a escola mobilizou essa mãe para que realizasse outros diagnósticos? Até que ponto o laudo tem contribuído para o trabalho do professor? Será que o laudo tem colaborado para a produção de “rótulos”, para o fortalecimento das críticas ao processo de inclusão e também para a rejeição por parte dos educadores? É possível que estejamos produzindo laudos como justificativa para os serviços de apoio e transferência de atendimento?

Segundo Collares e Moysés (1996, p. 75), “[...] o que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... é transformado em doença, em um problema biológico, individual”. A medicina num determinado contexto histórico, influenciada pela visão hegemônica desde as suas origens, cumpre o papel social de normatizar a vida do sujeito transformando os problemas de comportamento em doenças e explicando as causas a partir de diferentes tipos de distúrbios, transtornos e síndromes.

De acordo com Collares e Moysés (1996), ao realizarem um estudo sobre o fracasso escolar, eles evidenciaram que a escola, diante das causas relacionadas com a dificuldade de aprendizagem, distúrbios de comportamentos afetivos e emocionais, não tinha competência para lidar com essas questões e “psicologizava” aquilo que era pedagógico. Com isso, a escola não apenas transfere a responsabilidade para a saúde, assim como partilha uma situação que, muitas vezes, extrapola o contexto no qual essa instituição está acostumada a lidar. A escola ao insistir nos laudos não está tentando se eximir apenas, mas também está pedindo o auxílio dos equipamentos públicos para compreender o que, muitas vezes, não é explicado no Ensino Superior.

Concordamos com as autoras e reforçamos que essa rejeição pode ser reflexo da imagem que foi produzida em torno da síndrome de autismo e que ainda é reforçada a partir de estigmas, estereótipos e rótulos que criam uma imagem cheia de (pré) conceitos. Por sua vez, Freitas (2011, p. 107) nos diz que “[...] tais repertórios podem ser utilizados de modo a justificar a sonegação de direitos educacionais ou de modo a produzir novos estigmas”.

Nesse contexto, a saúde cumpre o papel, numa visão higienista, de normatizar e explicar os comportamentos atípicos, que aparentemente se mostram ameaçadores para a sociedade.

Assim, criam-se síndromes, transtornos e lugares específicos para as pessoas com deficiência, que, ao longo da história, vêm ocupando clínicas, hospícios, manicômios e instituições especializadas.

Estamos convictos de que atualmente há uma grande produção de laudos médicos, o que pode ser bom à escola, mas talvez não seja positivo para a infância da criança. Uma vez que estigmatizada como TGD/espectro de autismo, sempre o será pela vida toda. Segundo Freitas (2011, p. 107), dentro do histórico do fracasso escolar, que já existe desde o século XX, no qual os “[...] repertórios clínicos circularam nos ambientes escolares socorrendo docentes e dirigentes com classificações consideradas suficientes para indicar as causas do insucesso individual”.

Outro aspecto que estamos presenciando é uma medicalização da infância. Acreditamos que a escola, por não saber lidar com os atos da criança com TGD/espectro de autismo, tem visto na medicação uma âncora, algo que percebemos nos relatos dos profissionais, que demonstram, em certa medida, um alívio quando a criança está medicada, quando não há uma preocupação com a sua agitação. “Segundo a pedagoga, quanto à medicação do Luiz foi cogitado que quando a mãe diminui o remédio, isso o faz ficar mais agitado; quando ele toma a dose correta, ele fica calmo” (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2011).

A professora de Luiz, Maria, começou a fazer parte da conversa, expondo que no início ele era mais agitado, devido à ausência de medicação, e que hoje ele está mais calmo, por estar tomando remédio (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2011).

O médico apontou que ele tomasse um remédio para acalmá-lo, porque ele é muito nervoso. A mãe, ao ler a bula do remédio, ficou muito preocupada, mas ela não teve alternativa e está dando o remédio para deixá-lo mais calmo, pois ele é muito nervoso. A mãe fica emocionada ao falar da medicação (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2011).

Para muitas escolas, a medicação acaba se tornando oportuna, uma vez que a criança, ao estar agitada, mobiliza mais esforços do professor nas intervenções pedagógicas; por outro lado, podemos reforçar outro problema à infância dessa criança: a dependência de medicamentos controlados.

Vejamos o caso do Luiz. Seu laudo, emitido pelo Instituto de Neurociência do Espírito Santo, o diagnosticou com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, acentuando o uso de

metilfenidato³¹ 10mg, três vezes ao dia. No final expõe: “A mãe está com dificuldade em manter boa adesão ao tratamento devido. Troco para metilfenidato LA 10mg”.

No Brasil, segundo dados da Agência Nacional de Vigilância Sanitária, esse remédio passou de 71 mil caixas, no ano de 2000, para 779 mil caixas em 2005. Há questionamentos também sobre a avaliação diagnóstica do quadro clínico e sobre as interpretações dos resultados por não haver medidas objetivas e julgamentos subjetivos em relação aos sintomas. A prescrição de remédios com base apenas nos comportamentos atípicos e na falta de atenção pode ser um grave problema. Alguns profissionais de medicina, como Ana Cecília Sucupira e Raul Gorayeb, questionam o uso da medicação enquanto uma possível cura (BOARINI, 2009).

Outro fator preocupante sobre o uso dessa medicação é a presença de efeitos colaterais. É preciso considerar os efeitos sobre o organismo, que podem possibilitar alguns comprometimentos no desenvolvimento físico da criança. Segundo Wigal et al. (2006 apud Boarini, 2009), em uma pesquisa realizada com 183 crianças de 3 a 5 anos, que faziam uso do metilfenidato, num relato natural, 30% dos pais sinalizaram como efeitos colaterais crises emocionais; dificuldades para dormir; pensamentos e comportamentos repetitivos; diminuição do apetite e irritabilidade. Em cinco crianças, houve o aumento da pressão arterial e da frequência cardíaca e em 11% delas precisaram ter a medicação suspensa, haja vista que o remédio causava diferentes efeitos intoleráveis. Estudos estão sendo feitos em animais para verificar a hipótese de prejuízos no desenvolvimento, na maturação cerebral e para verificar se o uso desse remédio na infância pode ter efeitos no desenvolvimento intelectual da criança.

Desse modo, precisamos refletir sobre a produção de laudo. A escola e as políticas de Educação Especial/Inclusiva precisam repensar o papel do laudo clínico, no sentido de problematizar a sua origem e o que pode causar na vida escolar da criança. Será que a Educação e o Poder Público não são capazes de perceber que, independente de laudo, a escola muitas vezes precisa de apoio, por ter numa sala de aula crianças com histórias sociais e modos de ser diferenciados? Precisamos reconhecer que os padrões normatizadores que foram estabelecidos no passado, hoje já não servem mais. A escola tem que romper com o que está estabelecido e enxergar com outros olhos o jeito de “estar” na infância da criança com TGD/associado ao espectro de autismo.

³¹ Cloridrato de metilfenidato é comercializado no Brasil sob o nome de Ritalina ou Concerta, os medicamentos controlados são aqueles com substância psicotrópicos e tranquilizantes que só podem ser comercializados mediante receita médica. O seu uso causa efeitos mentais devido a uma estimulação cortical, com uso o que se espera é o aumento da atenção e a diminuição da impulsividade e da hiperatividade.

Os professores, a escola e aqueles que estão à frente das Políticas de Educação Inclusiva precisam unir esforços para buscar alternativas para contribuir com a inclusão das crianças que apresentam TGD. E isso não é com a simples exigência de laudos. Não estamos contrários ao laudo, apenas queremos problematizar a sua função e o que a escola está fazendo com ele, pois o processo de educabilidade dessa criança não pode ser determinado apenas por um diagnóstico clínico.

Nesse sentido, a nosso ver, acreditamos que a escola muitas vezes procura a saúde para partilhar uma situação que, em muitos aspectos, extrapola o seu contexto, devido à falta de formação dos profissionais e de apoio do órgão responsável pelas políticas educacionais. A insistência em laudos talvez seja um clamor desesperado por algum equipamento público que ajude a compreender aquilo que não se aprende em uma universidade. Pois acreditamos que a escola precisa, do apoio de vários equipamentos públicos para compreender o seu papel que, é o pedagógico.

Com isso, concordamos com Boarini (2009): quanto é necessário, no Brasil, que se promova um programa de formações, que não seja só para os professores, mas que envolva profissionais como clínicos gerais, pediatras, psiquiatras e psicólogos, que lidam com crianças com transtornos globais de desenvolvimento.

7.3 O LUGAR DE LUIZ NA ESCOLA

Durante o período em que ficamos na escola realizando nossa pesquisa, observamos que Luiz, ao contrário de outras crianças, criou uma rotina, ou seja, em vez de ele se adaptar às regras, às normas e às rotinas da escola, ele estabeleceu outro tipo de relação através da qual foi aceito por todos. Como vemos abaixo.

Luiz ao terminar de escrever no meu caderno o que queria, não gostou da atividade, se levantou, foi para a sala de brinquedoteca³². Ele se mostrou interessado por um livro e ficou sentado lendo, compenetrado nas figuras do livro (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2011).

“Por um tempo, fiquei a observá-lo e ele demonstrou estar à procura de algo para fazer. Novamente, ele foi para a brinquedoteca, onde estava outra turma. A estagiária foi atrás dele para impedi-lo” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2011).

³² Esta sala não tem brinquedos, apenas uma televisão com um DVD e uma estante com vários livros de histórias infantis. Nesta sala apenas há uma placa na porta sinalizando ser uma brinquedoteca, porém ela é usada como uma sala de vídeo.

Quando eu estava na sala dos professores para tomar um café, ouvi gritos de Luiz. Novamente, Luiz estava procurando algo, só que desta vez ele pegou um objeto, que era uma letra do alfabeto, e saiu correndo pelos corredores da escola, chamando a atenção de todos (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2011).

“Uma outra professora pegou a letra da sua mão e o levou para a sua sala, dando uma bala a ele. Neste momento, brincamos no corredor da escola, havendo uma interação positiva entre o aluno e o pesquisador” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2011).

“Luiz ficou parado na porta de uma sala com um olhar distante, observando as crianças que estavam estudando” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2011).

Ao terminar um lanche, pensei: onde está o Luiz? Ouço gritos pelo corredor da escola e pensei: Lá vem o Luiz! Ele é o centro das atenções! A diretora, ao perceber a agitação e que a estagiária não estava dando conta, levou-o para a sua sala e pediu que ele desenhasse pra ela (DIÁRIO DE CAMPO 04/10/2011).

“Luiz entrou em outra sala para brincar, como se não tivesse uma sala de referência. Ele brincou e interagiu com a professora” (DIÁRIO DE CAMPO 04/10/2011).

Enquanto a sua turma estava sentada, lanchando, Luiz foi para o pátio junto à outra turma de crianças menores, em um espaço com duas mesas e vinte cinco cadeiras brincando de massinha³³ acompanhadas pela professora e a estagiária, que se aproximam dele fazendo um acolhimento e o motivando a brincar (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2011).

O aluno Luiz, depois de desenhar em meu caderno, foi até onde estava uma aluna que estava brincando de fogão com um carrinho na mão, que ele pegou da mão dela e jogou no corredor da escola. Depois saiu correndo pelo corredor e não voltou mais para a sala, ficando no pátio com a turma da professora Aline. A estagiária Beatriz o levou para o parquinho, onde estava outra turma brincando (DIÁRIO DE CAMPO, 17/11/2011).

“O aluno continua a “perambular” pela escola, fazendo o que bem entende. A estagiária, neste dia, apenas ficou acompanhando os seus passos, demonstrando estar cansada de cumprir este papel” (DIÁRIO DE CAMPO 04/10/2011).

As professoras das outras turmas já estavam acostumadas a receber a visita de Luiz e, por isso, já não faziam nenhuma intervenção, elas ficavam apenas observando o seu comportamento. Como vemos nesse trecho: “[...] percebemos que Luiz se junta a outras crianças menores, propiciando uma certa preocupação por parte das professoras, devido ao fato de ele ter atitudes inesperadas com crianças bem menores que ele” (DIÁRIO DE CAMPO, 09/11/2011).

Assim, Luiz criou uma rotina na escola, em que, no primeiro momento, ficava na sala de aula, depois brincava livremente, frequentava outros espaços, como as outras salas de aula, a

³³Essa é uma atividade que faz parte da rotina da escola. Cada turma tem dia e horário específicos.

brinquedoteca, o pátio e o parquinho. O papel da estagiária se reduzia a acompanhar e observar o seu comportamento.

Diferente das outras crianças, Luiz não se adaptou à rotina escolar, contrariando as regras. Criou um modo de “estar” na infância e de conviver nesse ambiente.

Numa visão biológica, pode-se dizer nas palavras de Vigotski (2003, p.197), que “na área da pedagogia o objetivo final de toda a educação consiste na adaptação da criança ao ambiente em que lhe toca viver e agir”. Portanto, a escola teria o papel de educar, formar e preparar a criança para viver dentro dos liames sociais, adaptando-se, aceitando as regras do sistema capital, desde a Educação Infantil.

Concordamos com esse autor e reforçamos, diante dessa visão, que algumas vezes encontramos algumas escolas com regras adultocêntricas exageradas, criadas por adultos com ideias e pensamentos descontextualizados do que é “estar” na infância e “ser” criança, desconhecendo e não respeitando a cultura infantil, a forma de olharem o mundo, reprimindo a vontade da criança de brincar e de se movimentar, de criar e recriar a infância, a troco de uma preparação precoce para um futuro desconhecido.

Numa outra visão, também devemos sinalizar que, “a plena liberdade na educação significa que se rejeita toda premeditação, toda adaptação social, isto é, toda influência educativa, [...] educar também significa limitar e restringir a liberdade” (VIGOTSKI, 2003, p. 222). Dentro de uma organização social, coletiva, visando um acordo coletivo em detrimento do autoritarismo.

Nesse sentido, [...] o critério geral da educação, com a coordenação social do próprio comportamento com o comportamento da coletividade e, aqui, a obediência deve ser totalmente substituída pela livre coordenação social (VIGOTSKI, 2003, p. 219).

Por esse viés, esse autor nos leva a pensar em dois fatores: o primeiro, que se refere a uma educação livre e um segundo, que se relaciona com a organização escolar, coincidindo com os interesses da coletividade, envolvendo as crianças como autores principais num processo permanente de troca de valores, de reflexão, de aprendizagem por meio da atividade combinada.

Devemos organizar a vida escolar de tal forma que seja benéfico para a criança avançar com o grupo, assim como é bom que ela aceite as regras do jogo; a divergência com o grupo, portanto, deixaria sua vida sem sentido, pois ela se sentiria como se estivesse sido excluída do jogo. A vida, assim como o jogo, tem de exigir

uma constante tensão de forças na alegria permanente da atividade combinada (VIGOTSKI, 2003, p. 222).

No caso de Luiz, ele permanecia em um primeiro momento na sala de aula. Algumas vezes chegamos e encontramos o aluno junto à estagiária realizando alguma atividade, algo que não durava muito do tempo. A permanência dele na escola parecia basear-se em uma educação livre.

Segundo Vigotski (2003, p. 222), diante desse modo de educar, podemos presenciar uma condição, em que “[...] a relação entre a criança e o meio nem sempre possuirá esse caráter feliz e idílico com o qual se apresenta a chamada educação livre”.

Nesse caso, havia a probabilidade de a escola estar anulando o seu papel diante das dificuldades que encontrava no processo de educabilidade de Luiz, deixando-o livre na escola. Algumas vezes, observamos no seu olhar, que ele estava procurando algo para fazer, como se nada, além de brincar, fosse interessante. Uma vez o vimos na porta de uma sala vendo as crianças sentadas estudando, parecendo que ele queria sentar e aprender, ser aluno da escola.

Nesse caso, Freitas (2011, p. 106) colabora nos dizendo algo importante sobre a escola que transforma o comportamento de uma criança em um problema para a escola, associado ao desempenho escolar. Vejamos: “[...] inclusão passa a significar demanda por entender, acompanhar, reforçar e dirigir ações de proteção para que o seu chamado déficit não inviabilize o trabalho geral ou sua permanência com os demais”.

Para a escola, o comportamento de Luiz era visto como um problema, porém essa e outras questões relacionadas ao processo de inclusão e à cultura lúdica, junto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, se tornaram um desafio para todos.

Das tensões, passamos a olhar e perceber juntos — pesquisador e profissionais que atuavam diretamente com o Luiz — as intenções.

Para isso, o pesquisador, numa perspectiva crítica e colaborativa, passou a ser um colaborador, mobilizando tais profissionais a refletirem por meio dos Ciclos de formação, as questões que permeavam a inclusão da criança com TGD/associado ao espectro de autismo.

Assim, diante desses apontamentos, das dificuldades encontradas pelas professoras e estagiária em incluir Luiz nas atividades escolares, resultando na demarcação de um lugar para ele na escola, considerávamos pertinente refletir, por meio do Ciclo de formação reflexiva, algumas questões, a fim de impulsionar uma mudança de visão em relação à

inclusão do aluno com TGD associado ao espectro de autismo.

Para isso, levantamos a seguinte questão: sempre esperamos um comportamento ideal, adequado às convenções sociais, aos valores e às normas que moldam um modo ideal de homem, criança e mulher se comportarem. Ao nos depararmos com crianças que apresentam uma forma diferente de agir com o meio, nos seus comportamentos com o outro, que tipo de ações pedagógicas podemos buscar para não as excluir?

Durante as observações no cotidiano do CMEI “Caminhando para o Futuro”, percebemos, por parte da estagiária e de outras profissionais, as dificuldades para incluir Luiz em algumas brincadeiras e atividades da escola, no sentido de reforçar a sua inclusão nesse espaço.

Nesse dia, a escola recebeu o programa da TV Gazeta, “Em movimento”. Luiz gostou do microfone do apresentador, interagindo com ele. Houve apresentações de grupos de crianças que dançavam uma determinada música temática. A turma do Luiz fez uma apresentação, mas apenas ele não participou. Vemos que não houve uma tentativa, de incluí-lo, mesmo que fosse com uma pequena participação. Ele ficou brincando sozinho, com uma máscara de árvore e tentando entrar no pula-pula (DIÁRIO DE CAMPO, 26/11/2011).

Nesse caso, além de não haver tentativa de incluí-lo nas atividades da escola, parecia que alguns profissionais demarcavam o seu lugar de aluno-problema.

Percebemos que as professoras pareciam estar acostumadas com a presença do Luiz no pátio, onde notamos apenas uma preocupação delas: quando ele se aproximava de algumas crianças menores, que já tinham passado por alguma situação por conta das atitudes de Luiz (DIÁRIO DE CAMPO, 30/11/2011).

“A professora, ao perceber que ele estava atrapalhando a harmonia da brincadeira, chamou a atenção dele, pois ela estava preocupada com a possibilidade dele machucar alguma criança” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/11/2011).

Sendo assim, alguns apontamentos emergiram dos próprios profissionais da escola por meio do Ciclo de formação reflexivo:

- a) O primeiro se refere sobre a importância de se fazer uma parceria com a família, a fim de buscar uma compreensão da criança;
- b) o segundo diz respeito ao envolvimento de todos os profissionais da escola, pois o desafio é de toda a equipe e não somente do professor daquela criança;
- c) o terceiro consiste em buscar atividades e estratégias que contemplem essa criança, melhorando a sua socialização e o seu desenvolvimento de um modo global;

- d) o quarto consiste na procura de meios didáticos, jogos e brincadeiras que aproximem a criança dos colegas, do professor e que o envolvam nas atividades;
- e) o quinto busca o conhecimento sobre este tipo de comportamento através de estudos.

Nesse caso, as professoras demonstraram, aparentemente, dentro de um processo dinâmico e de constante reflexão sobre as questões, que demarcavam uma posição contrária em relação à inclusão da criança com TGD associado ao espectro de autismo, um outro olhar para esse processo.

Assim, o aspecto fundamental do processo colaborativo foi a possibilidade de fazermos as professoras pensarem o papel desempenhado por elas, o lugar de Luiz na escola e, principalmente, na educabilidade de Luiz.

No entanto, diante do lugar que Luiz ocupava na escola, refletíamos a todo instante: em qual momento Luiz aprende os outros conteúdos, se ele fica quase o tempo todo fora da sala de aula?

Nesse aspecto foram poucas as vezes que presenciamos a mediação pedagógica dos educadores junto à cultura lúdica, no sentido de ampliar e potencializar a aprendizagem de Luiz.

É nesse contexto que iremos debater outra categoria de análise: a cultura lúdica e a mediação pedagógica.

7.4 A CULTURA LÚDICA E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Bossa (2009) e Chiote (2011) expõem que a inclusão da criança com autismo na escola regular possibilita a interação e a aproximação com os seus pares, potencializando a relação social a partir do contato com outras crianças. Isso acontece em diferentes situações, como nos jogos e nas brincadeiras coletivas. Esses autores ainda sinalizam acerca da atenção que deve ser dada à mediação pedagógica e à sistematização didática junto às especificidades do sujeito com autismo.

Diante dessa colocação, buscaremos, a partir dos dados, analisar os modos como a criança com TGD/associado ao espectro de autismo vivencia a sua infância e a cultura lúdica no

cotidiano escolar e os fatores presentes na mediação dos educadores e de outros profissionais junto ao brincar e ao jogo de faz de conta.

Nas observações de Luiz em momento lúdicos, nas festas, no brincar na sala de aula, no pátio, no parquinho em momentos “livres”³⁴, quando ele vivenciava a sua cultura infantil, parecia haver um modo diferente de brincar. Nesse caso, vamos trazer algumas situações do aluno com TGD/associado ao espectro de autismo, no qual ele brinca com seus pares e com os brinquedos.

Luiz aparece com uma lata, que dentro havia muitas peças de encaixe. Ela faz uma montanha, pega a bola e chuta em direção dela. Ele repete a mesma brincadeira. Ao tentar fazer uma montanha maior que a primeira, ele fica aborrecido por não conseguir. Quando as peças caíam, ele ficava irritado e dava gritos altos (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2011).



Foto 2 – Luiz criando sua brincadeira



Foto 3 – Luiz brincando de montanha

Luiz se juntou para brincar com outras crianças no pátio. Ele pegou uma bola e ficou andando de um lado para outro, como se estivesse procurando alguém para brincar com ele. Neste momento, aproximamo-nos dele, querendo ser esse alguém, pedindo para que ele jogasse a bola. Não adiantou, ele continuou procurando (DIÁRIO DE CAMPO, 03/11/2011).

Parecia que às vezes Luiz gostava de ficar brincando sozinho, sem ninguém por perto para atrapalhar e nem para compartilhar os poucos brinquedos que lhe eram disponibilizados. Seus atos como gritar, aborrecer-se ou até conversar com os objetos durante o brincar pareciam ser espontâneos. Com alguns brinquedos, ele criava um modo de brincar, de jogar e, quando perdia, ficava agitado.

[...] a forma de Luiz brincar é como que se estivesse conversando com os próprios brinquedos. Ele brinca de fazer de conta que é um cachorro com outras crianças, que ficam sem entender a tal brincadeira. Seus atos são espontâneos. Ele se joga em

³⁴ No dia a dia da escola em sua organização, estava determinado um tempo livre para as crianças brincarem na sala de aula, no pátio, no parquinho. Era comum esse espaço-tempo, em que cada professora disponibilizava para as suas turmas alguns brinquedos.

cima dos brinquedos, brinca de carrinho, fica um pouco agitado. Parece não gostar de ordens, regras e normas que são impostas. Brinca de máquina fotográfica, joga os brinquedos para o alto, anda em cima deles. Na hora de interagir com outras crianças, utiliza-se do seu próprio corpo deitando em cima delas (DIÁRIO DE CAMPO, 09/11/2011).

Em outro espaço-tempo, encontramos Luiz, interagindo com as outras crianças, algumas entravam e compartilhavam da mesma brincadeira. Às vezes, isso não ocorria. Havia aquelas que expressavam certo receio, devido à forma como ele brincava, principalmente quando pegava os brinquedos, sem pedir, das mãos das outras crianças.

Luiz interrompe as meninas que estavam brincando de fogão. Ao perceberem a atitude dele, elas se afastam dele com medo. Luiz deixa o fogão e parte em direção de outra criança para interrompê-la na sua brincadeira, batendo em seu brinquedo. Ele joga os brinquedos no chão e quer uma colher para brincar no fogão, interrompendo mais uma vez a brincadeira das meninas no fogão. Dessa vez, elas tentam se aproximar, mas continuam com medo dele. Luiz não interage com elas, preferindo brincar sozinho (DIÁRIO DE CAMPO, 09/11/2011).

A professora propõe colocar um DVD do Pica-pau para tentar prender a atenção do Luiz. Porém, dessa vez, ele não quis assistir, preferiu continuar brincando de carrinho, tentou pegar uma panelinha do fogão, que as meninas estavam brincando. Sem paciência, acabou desmontando o fogão (DIÁRIO DE CAMPO 09/11/2011).

Luiz continua brincando e novamente se joga, agora talvez por querer, em cima de outro aluno, querendo chamar a atenção ou ser aceito por este grupo. Mas parece que as crianças não aceitam este tipo de comportamento e o olham com certa indiferença (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2011).

Luiz, ao se juntar com as outras crianças para brincar, pega as duas bolas com as quais elas estavam brincando. A professora fala: “Só que o Luiz não quer dar as bolas pra ninguém!” Neste momento, há uma tensão entre crianças, professoras e Luiz. A estagiária intervém pedindo as bolas. Luiz *responde*: “É minha!” Luiz cai sem querer em cima de outra criança, que chora. As outras crianças também choram e ficam querendo a bola. Luiz começa a querer chamar a atenção, ele empurra outras crianças por uma questão de medo e elas ficam sem brincar com ele. Assim, ele acaba brincando sozinho com a bola que estagiária conseguiu e, ao mesmo tempo, ri, fala e grita sozinho (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2011).

Luiz apresentava um tempo diferente das outras crianças com os brinquedos e demonstrava uma forma brusca, porém, inconsciente de brincar, já que ele acabava estragando vários brinquedos da escola, algo que se tornava motivo de muita reclamação da própria professora.

Maria: Ele está quebrando tudo! Luiz utiliza os brinquedos de forma diferente das outras crianças. Ele joga os brinquedos para o alto, dando uma visão destrutiva à professora e isso a faz intervir junto ao aluno, chamando a sua atenção (DIÁRIO DE CAMPO, 18/11/2011).

[...] ele pegou a caixa de peças de montar, sem pedir para a professora ou para a estagiária, jogou todas as peças no chão com intuito de brincar com elas. Neste momento, ficou um clima de tensão entre a professora e a estagiária por ele ter jogado as peças no chão (DIÁRIO DE CAMPO, 09/11/2011).

Durante as observações, principalmente, durante o tempo livre na sala de aula, às crianças ficavam muito agitadas. Como Luiz, outras também geravam cenas de conflito no ato de

brincarem juntas. Não havia uma organização do espaço da sala de aula, os brinquedos eram apenas disponibilizados. Na maioria das vezes, o nosso papel, o da estagiária e o da professora se reduzia a ficar minimizando os conflitos.

Nesse caso, Luiz demonstrava uma forma diferente de brincar, jogando os brinquedos para o alto, gritando, correndo, pegando os brinquedos e se jogando em cima dos colegas. O que, de certa forma, acabava assustando as outras crianças, gerando situações de conflito que levavam algumas crianças a criarem uma rejeição no brincar junto ao Luiz. Diante disso, levanta-se uma questão: qual o papel da professora nesse processo? Como será que a professora enxergava os atos de Luiz? Percebíamos que ele tinha certa consciência ao fazer algo errado.

Na sala de aula, Luiz, em um momento livre, depois da atividade dirigida, pegou uma caixa de brinquedos sem autorização e foi espalhando-os pela sala. Em seguida, um papel com o nome de uma criança. Olhando para o pesquisador e para a estagiária ele o amassou e o jogou no chão. Parecia que ele sabia que o seu ato não estava certo. Porém ele fazia para chamar a nossa atenção (DIÁRIO DE CAMPO, 09/12/2011).

Às vezes parecia que Luiz repetia seus atos para chamar a atenção, pois se ninguém dissesse a ele que seus atos não coincidiam com a coletividade, ele não iria aprender sozinho. Para Vigotski (2003, p. 220) “o próprio conceito de erro da criança sempre deve denotar um defeito da educação”. Em outras palavras, faltava uma mediação educativa, que levasse Luiz refletir sobre os seus atos. Pois, quando

[...] o comportamento da criança não coincide com os interesses da coletividade. Então pode surgir um conflito que, sem obrigar a criança a fazer nada em particular, lhe mostrará o valor de mudar seu comportamento para que ele concorde com o interesse do grupo. Devemos organizar a vida escolar de tal forma que seja benéfico para a criança avançar com o grupo, assim como é bom que ela aceite as regras do jogo; a divergência com o grupo, portanto, deixaria sua vida sem sentido, pois ela se sentiria como se estivesse sido excluída do jogo. A vida, assim como o jogo, tem de exigir uma constante tensão de forças na alegria permanente da atividade combinada (VIGOTSKI, 2003, p. 222).

Nesse caso, Luiz para a escola apresentava um comportamento “problemático”, relacionado ao seu quadro clínico. Entretanto, seu comportamento também é social e, não sendo inato, ele pode ser modificado a partir da atividade educativa e da percepção da coletividade. Para Vigotski (2003) a mudança de seus atos, que não correspondem ao coletivo, só serão modificados na organização social escolar.

Nesse caso, a autogestão e a organização coletiva escolar na sala de aula, envolvendo professores e crianças, colocam-se como um eixo nesse processo. O segundo eixo é cruzar as concepções da criança com as concepções do adulto. O terceiro é fazer que “[...] cada ato da

criança retorne a ela como impressão do que ela faz sobre aqueles que a rodeiam” (VIGOTSKI, 2003, p. 220).

Para isso é preciso envolvê-la numa “impressão reflexa”, que se configura num processo em que ouvimos as palavras que pronunciamos, sentimos o golpe que demos, lemos nos olhos dos que nos rodeiam o sucesso e o fracasso de nossas ações. Assim, “[...] a criança sempre deve conhecer os resultados finais de seus atos e que esse conhecimento é um poderoso meio educativo que o professor possui” (VIGOTSKI, 2003, p. 221).

Outro fator pertinente é olhar para a atividade educativa, no sentido de

[...] impregnar e envolver a vida da criança com milhares de vínculos sociais que ajudem a elaborar o caráter moral. Em nenhum outro âmbito possui tanta força a tese geral sobre a educação, ou seja, educar significa organizar a vida. Em uma vida correta, as crianças são criadas corretamente (VIGOTSKI, 2003, p. 220).

Diante de tais questões relacionadas com o modo de Luiz brincar, observamos que nos momentos lúdicos, como no jogo de faz de conta, no brincar, havia pouca preocupação em relação à mediação pedagógica e à sistematização didática junto às especificidades do sujeito com TGD/associado ao espectro de autismo.

Desse modo, à mediação pedagógica junto ao Luiz nas atividades lúdicas, se voltava para a solução de problemas, pois, em alguns momentos, a presença do Luiz mudava o clima da brincadeira, quando ele pegava o brinquedo de outras crianças.

Ao mesmo tempo em que ele era um animador, ele se tornava um “estraga-prazer”, interrompendo as brincadeiras de seus colegas. Em algumas situações, o papel da professora e até do pesquisador se resumia em pacificar os conflitos e vigiar o seu comportamento.

Luiz resolve pegar as bolas das crianças da outra turma, que brincavam no pátio. Na expressão do olhar e nos comentários das crianças que brincavam de bola, Luiz teve a atitude de uma criança “estraga-prazer”. A professora da turma tentou intervir pedindo a ele para que entregasse as bolas, porém ele não as entregou, pelo contrário, deitou-se no chão, gritou e chorou, fazendo birra (DIÁRIO DE CAMPO, 03/11/2011).

Luiz só entregou as bolas quando a professora ofereceu-lhe um carrinho de brinquedo. Porém apareceram dois alunos e pegaram o carrinho de suas mãos. Ele mais uma vez chorou e gritou. A professora, ao perceber os conflitos, propôs uma atividade de massinha ao aluno Luiz. Ele ficou brincando até a sua mãe o levar embora (DIÁRIO DE CAMPO, 03/11/2011).

“Enquanto dois meninos brincavam de luta com Luiz, a professora e a estagiária intervêm dizendo para que parassem, pois poderiam se machucar” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/11/2011).

“Neste momento a professora sai da sala e Luiz implica com uma colega fazendo a chorar. Ela fez uma intervenção pegando sua mão e pedindo para que se desculpasse com a colega. Ele chorou, gritou e não se desculpou” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/11/2011).

Assim que terminou, voltou para a sala, jogou a caixa de tampinhas no chão e tentou brincar com as meninas, porém elas não foram receptivas, pelo fato de ele ter pegado o lápis de uma delas e ter jogado para o alto, atitude que é costumeira quando ele pega alguma coisa (DIÁRIO DE CAMPO, 23/11/2011).

Em outras situações, presenciamos a professora, no momento em que Luiz e outras crianças brincavam de faz de conta, intervindo para que parassem de brincar.

O aluno Luiz brinca de carrinho com o pesquisador, grita e engatinha pelo chão chamando o nome do pesquisador. A estagiária intervém pedindo para ele não gritar. Ele joga os papéis no lixo, aproxima-se imitando um cachorro e diz que é o “cachorro Bob”. Neste momento, a professora Maria intervém dizendo; “a tia não gosta, não é cachorro, é Luiz?” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/11/2011).

Luiz brincava de faz de conta, com uma panelinha e procurava folhinhas para parecer comidinha. A mãe e a estagiária intervêm dizendo para ele não ficar no sol, pois estava muito forte e que ele ainda estava em processo final de catapora (DIÁRIO DE CAMPO, 03/11/2011).

[...] duas alunas, irmãs gêmeas, brincando de faz de conta, uma era a mãe e com o chinelo na mão batia na bunda da filha. Neste momento, a professora intervém dizendo – “Ah que isso?!” as crianças – “É de mentirinha.” A professora responde – “Nem de mentirinha!” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/11/2011).

Nesse aspecto, Vigotski (1998) nos diz o seguinte: quando a criança está brincando de faz de conta, ela cria uma zona de desenvolvimento proximal. Na sua relação com o meio, o real é o que a criança tem como experiência da realidade. No brincar, essa realidade é abstrata podendo ser um espaço de criação, recriação, de aprendizagem, de desenvolvimento e de apreensão da cultura.

No brinquedo³⁵, a criança sempre 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. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p. 122).

Portanto, se o professor não enxergar essa etapa da infância, em que o brincar é a principal atividade da criança, ele terá dificuldades de realizar a mediação pedagógica, que contribui para a aprendizagem de conceitos, para a mudança de nível psicológico e, principalmente, para o conhecimento da cultura, correndo o risco de não fazer a diferença na educação da criança como professora e, fundamentalmente, de não inferir na sua zona de desenvolvimento

³⁵Para Vigotski (1998), a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, esse mundo é que chamamos de brinquedo. Em outras palavras o brinquedo é o brincar de faz de conta.

proximal.

Acreditamos que há uma preocupação com a alfabetização na Educação Infantil. Por outro lado, é preciso saber que o brincar, assim como o desenho infantil, fazem parte de uma linha de desenvolvimento histórica, sendo essa atividade de primeira ordem e a escrita e a linguagem de segunda ordem.

Como nos diz Vigotski (1998, p.141), “[...] o brinquedo de faz de conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita [...]”.

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, nos mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo (VIGOTSKI, 1998, p. 122).

O professor, ao reconhecer, considerar e compreender o papel desempenhado por ele no ato de brincar será capaz de agir nas vias diretas e indiretas do desenvolvimento da criança, colocando-se no lugar de mediador entre o real e o imaginário, ampliando as experiências da criança, por meio da mediação pedagógica, em que o instrumento utilizado pelo professor, nesse caso, é o “conhecimento” sobre o brincar e o jogo de faz de conta.

Se não houver esse conhecimento, de nada adiantará falar que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança. Nesse aspecto, devemos pensar que nessa etapa, o brincar, não é algo natural da infância. A criança aprende a brincar com o outro, no coletivo e nas mediações. Brincando ela se torna um sujeito cultural e social e o professor tem um papel fundamental nesse processo.

Acreditamos que é preciso investir numa formação continuada de professores dessa etapa de ensino, para que eles possam ampliar seus conhecimentos sobre o sentido do jogo de faz de conta no desenvolvimento da criança e para que eles compreendam qual é o seu papel junto à cultura lúdica.

7.5 AS INTENÇÕES: FOCANDO A PRINCIPAL ATIVIDADE DA INFÂNCIA

Diante desse contexto, que já foram apontados, no decorrer deste capítulo, acerca dos aspectos relacionados à inclusão de Luiz, propusemo-nos a refletir junto aos profissionais que participaram do Ciclo reflexivo de formação, questões relacionadas à mediação do professor na socialização, na linguagem, na imaginação, no brincar junto aos seus pares, no fazer com/no coletivo e no participar com os colegas nas atividades da escola.

Nesse caso, provocamos ou disparamos uma reflexão com as professoras, por meio do laudo de Luiz, que é

[...] datado de 02/09/2011. O diagnóstico enquadra-se dentro do “transtorno invasivo do desenvolvimento” de etiologia ainda não definida, representada por comprometimento qualitativo da interação social e recíproca da comunicação verbal e não verbal e das atividades lúdicas e imaginativas (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2011).

Foram levantados vários questionamentos durante o diálogo, principalmente quando contrariamos e criticamos o laudo. A partir das observações, foi possível perceber que o aluno demonstrou [...] ser capaz de elaborar desenhos com riqueza de detalhes, descrever cenas e imagens, interagir com outras crianças em atividades lúdicas e imaginativas, tais como brincadeiras de faz de conta (DIÁRIO DE CAMPO, 28/11/2011). Tudo o que estava descrito, avaliado e diagnosticado não coincidia com os atos do aluno.

Luiz grita espontaneamente, desta vez motivado pela brincadeira de monstro com o seu colega. Parecia que eles já se conheciam, pois houve uma afinidade. A brincadeira de monstro consistia no colega fazendo de conta que era um monstro que corria atrás do Luiz como se quisesse pegá-lo. Eles continuaram a brincadeira, porém com participação de outras crianças. A brincadeira se tornou coletiva e houve interação entre Luiz e seus colegas (DIÁRIO DE CAMPO, 09/11/2011).

Devagar ele foi se aproximando dos meninos (Belo e Dada) que estavam brincando com um caminhão grande. Luiz se mostrou interessado em participar da brincadeira. Porém, as crianças não deixaram, ele então começou a chorar e gritar na tentativa de participar, de qualquer forma, da brincadeira, sendo que seu alvo era o caminhão de brinquedo. Nesse momento, encontravam-se uma professora e a outra de Educação Especial, mais a estagiária. Não houve nenhuma intervenção ou mediação por parte dos educadores que presenciaram a cena no momento do conflito, que foi agravada pela tentativa do Luiz pegar o caminhão dos meninos. Desta forma, resolvemos fazer a mediação, já que ninguém havia feito. Conversamos com os alunos que estavam com o caminhão de brinquedo, para que eles deixassem o Luiz brincar com o caminhão, enquanto eles brincassem de bola ou de celular. Tentamos negociar, mas observei que estávamos de certa forma, impondo e não dando a oportunidade deles escolherem pela brincadeira sugerida por mim. Os alunos nos ouviram, mas não se mostraram interessados em brincar de bola. Por outro lado, inseriram Luiz na brincadeira com o caminhão – ele puxava o caminhão pela corda com um sentado na carroça e o outro empurrava atrás. Percebemos um momento de muita descontração entre os alunos, que estavam alegres e participando juntos sem conflitos. As

educadoras se mostraram preocupadas com a possibilidade de quebrar o brinquedo (DIÁRIO DE CAMPO, 03/11/2011).



Foto – 4 interação no brincar



Foto – 5 todos brincando

“Brincando de massinha, Luiz faz a figura de um homem com mãos, braços, cabeça, demonstrando ter uma percepção da imagem corporal” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2011).

“Luiz resolve se juntar com a outra turma, que estava em um espaço do pátio, entre um pequeno morro de grama e a escola. Ele sobe pela grama e escorrega. Neste momento a estagiária nos diz que ele sempre faz isso” (DIÁRIO DE CAMPO 18/10/2011).

“O aluno Luiz, ao perder o interesse pela atividade proposta pela professora, de massinha, resolve brincar com um bonequinho feito de tampinhas de garrafa pet, perguntando seu nome e o fazendo dançar” (DIÁRIO DE CAMPO, 09/11/2011).

No parquinho, como estava muito sol, o brinquedo mais procurado era a casinha. A estagiária se juntou com algumas crianças e com o Luiz na casinha para brincar. Eles também convidaram o pesquisador para participar da brincadeira. Dentro da casinha, sentado com as crianças, perguntei se alguém conhecia alguma história. Luiz começou a narrar a história do lobo mal e os três porquinhos, que acabou virando uma brincadeira, com personagens de verdade. Um menino se tornou o lobo, ficando do lado de fora, ele tentava entrar na casa para pegar os porquinhos. As crianças e Luiz demonstraram gostar muito da brincadeira, pois expressavam muito prazer e alegria. O interessante foi que a brincadeira, teve três momentos: a mediação do educador, a participação do adulto junto às crianças e a participação ativa delas na construção da história brincada (DIÁRIO DE CAMPO, 09/12/2011).

Ao se referir à educabilidade junto ao Luiz, a estagiária nos diz sobre a sua experiência ressaltando que,

[...] no início foi boa, sentava perto dele. Eu gostava, porque ele era uma criança inteligente, sabia escrever. Eu achava que ele não sabia fazer nada, quando eu vi os desenhos dele, comecei a dar os papéis. A gente conversava, ele desenhava, fazia muita coisa bonita. Eu me impressionava, levava tudo para minha filha. ‘Dominique olha só o que o Luiz sabe fazer’. Colei no meu caderno, pois eu ficava impressionada com ele. (ENTREVISTA BEATRIZ, 28/08/2012)

No relato acima, a estagiária, ao se referir sobre a inteligência do Luiz, ligada ao fato dele saber escrever e desenhar, nos mostra que, se por um lado a escola demonstrava dificuldades em lidar com alguns atos do seu jeito de “estar”, na infância, por outro não negava a sua capacidade cognitiva e de aprendizagem.

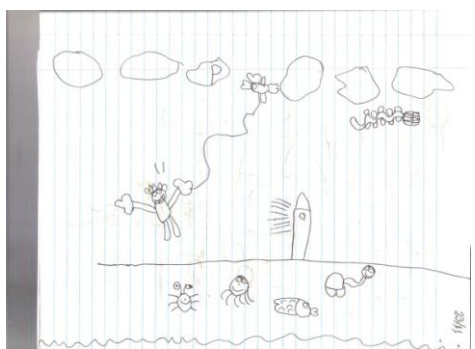


Figura 3 – desenho de Luiz

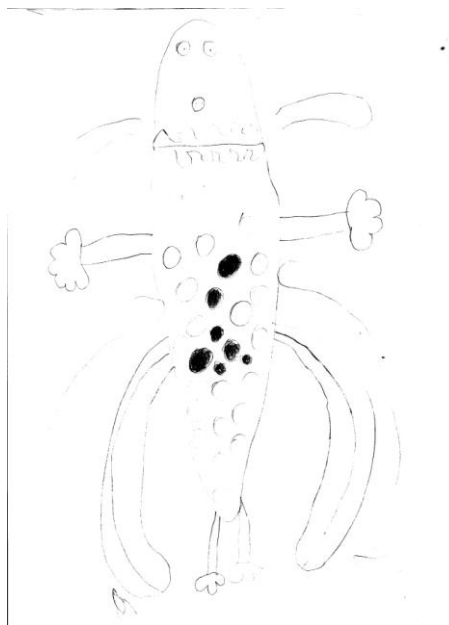


Figura 4 – a banana

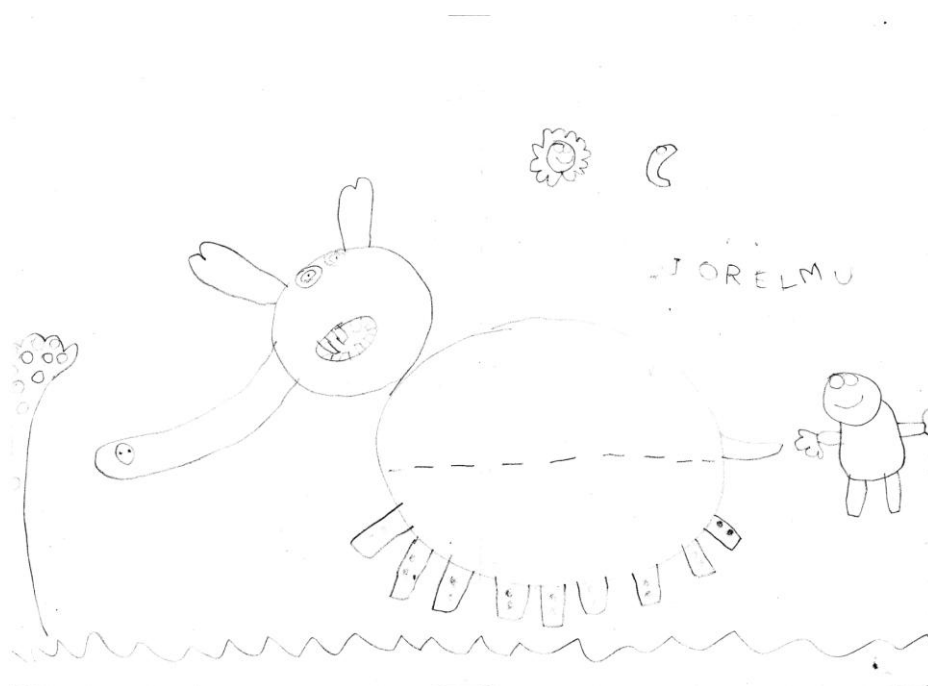


Figura 5 – o elefante



Figura 6 – os animais

As descrições feitas por Léo Kanner em 1938 sobre as crianças em condição de autismo demarcaram a produção de uma imagem ambígua, revestida de incapacidade e capacidade. Dessa forma, ele “[...] entrou em contradição em relação à sua clínica e criou um problema para si e para toda uma descendência de psiquiatras, neurologistas, pedagogos e psicanalistas que cuidam das crianças denominadas autistas” (CALVACANTI, 2007, p. 55).

Por outro lado, não podemos negar a sua contribuição quando ele vai além do olhar clínico e pontua que todas elas demonstravam habilidades, que eram capazes de aprender e se relacionarem com o outro, como ele mesmo diz ao se referir das crianças com síndrome de autismo:

[...] todas têm fisionomias notavelmente inteligente. Seus rostos dão, ao mesmo tempo, a impressão de uma grande profundidade de espírito, [...]. O vocabulário incrível das crianças que adquiriram a linguagem, a excelente memória para acontecimentos ocorridos há vários anos, a fenomenal capacidade de decorar poemas e nomes e lembrar-se precisamente de sequências e esquemas complexos, testemunham uma boa inteligência no sentido comumente aceito deste termo (KANNER, 1997, p. 166).

Em vários momentos, nos questionamos, a partir dos desenhos de Luiz, o porquê que a escola não investia, não potencializava essa habilidade de desenhar. Talvez por uma ausência de professora de Artes? Isso era algo que ele gostava, no entanto, era dado a ele apenas uma folha e um lápis, poucos eram coloridos.

Na sala de aula, a professora propôs às crianças uma atividade de desenho livre. Luiz desenhou acompanhado da estagiária. A própria o convidou para outra atividade, porém ele preferiu continuar desenhando e pintando. Segundo ele, era uma banana (DIÁRIO DE CAMPO, 09/11/2011).

Mesmo sem uma formação específica em Artes, é possível observar a riqueza de detalhes nos desenhos de Luiz que tivemos acesso. Segundo Vigotski (2009), desenhar é um tipo predominante de criação na primeira infância. O desenho infantil segue uma linha de desenvolvimento, que se alinha aos estímulos que ele recebe do meio, seja na escola, na sua casa, numa oficina de artes.

Nessa linha de desenvolvimento, temos o primeiro estágio – o de esquemas. Os desenhos das crianças [...] são representações esquemáticas do objeto, muito distantes da sua representação fidedigna e real [...]. Um marco essencial dessa idade é que a criança desenha de memória e não de observação (VIGOTSKI, 2009, p.106-107).

O segundo estágio está associado ao surgimento do sentimento, da forma e da linha, “[...] são ainda desenhos-esquemas – e, por outro, encontramos rudimentos da representação parecida com a realidade” (VIGOTSKI, 2009, p.109).

No terceiro estágio, o desenho tem uma aparência de silhueta ou de contorno, a criança ainda não transmite a perspectiva, a plasticidade do objeto; o objeto ainda é delineado sobre o plano, mas, em geral, ela apresenta-o de forma verossímil o real, próximo de sua verdadeira aparência (VIGOTSKI, 2009, p.110).

O quarto estágio é o da representação plástica, as partes isoladas do objeto são “[...] representadas em relevo, com a ajuda da distribuição da luz e da sombra; surge a perspectiva; transmite-se o movimento e, mais ou menos, a impressão plástica completa que se tem do objeto” (VIGOTSKI, 2009, p. 110).

Se analisarmos os desenhos de Luiz, notaremos nos seus traços, a sua percepção de espaço, do mundo e dos objetos, a sua capacidade de criação, de imaginação e de memória.

Acreditamos que Luiz tem uma habilidade, a de desenhar, que, segundo Vigotski (2009, p.110), poucas crianças vão além do terceiro estágio com forças próprias, sem ajuda do ensino, a partir dos 11 anos começa aparecer crianças com capacidade de representação espacial do objeto, [...] rara a exceção.

Ele ainda reforça que “[...] essa criação infantil, não é mais a mesma criação espontânea e em grande escala, a que surge de modo autônomo; é criação ligada à habilidade, aos hábitos conhecidos de criação, ao domínio do material, etc.” (p. 115).

Além de ter essa capacidade de desenhar, Luiz era o único na sua turma que sabia escrever o seu nome, o alfabeto inteiro, as vogais e alguns numerais. Em vários momentos ele pedia nosso caderno para desenhar ou escrever.

Luiz e outra criança se mostram interessadas em reproduzir o que eu estava fazendo, anotando tudo que observava em meu caderno. Assim, os deixei escreverem em meu caderno. Luiz escreveu em meu caderno as vogais A E I O U e as pronunciava. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2011).

Luiz se aproxima e pede o caderno para escrever e desenhar novamente. Como estava com as bolas, ele desenhou no caderno quatro círculos, dando a entender que aquilo eram as bolas. Ao percebermos isso, pedimos para que ele escrevesse a palavra: “bolas” em cima dos círculos. Primeiro ele escreveu sozinho: “ABOLS”. Então resolvemos ajudá-lo, soletrando as respectivas letras da palavra BOLA. Após nossa intervenção, ele escreveu corretamente. Em seguida, deixamos que ele escrevesse sozinho, porém ele repetiu “ABOLS”. Perguntamos a ele, quantos círculos que tinha feito, ele contou um, dois, três e quatro círculos. Então, solicitamos que ele escrevesse os números dentro dos círculos, e ele fez desta vez, sem erros (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2011).

Sendo assim, colocamos isso em debate no Ciclo de formação reflexivo, ou seja, provocamos as professoras a nos dizerem o que elas pensavam sobre o laudo médico, quando Luiz era rotulado através de vários quadros clínicos. Reafirmamos a nossa contrariedade ao laudo, já que o aluno apresentava capacidade de desenhar, de aprender, de memorizar, de perceber o mundo, de ser aluno e de escrever. Ou seja, Luiz não apresenta comprometimento na atividade lúdica e imaginativa, como reforça o laudo.

A escola, ao se apegar ao laudo, reproduziu a mesma concepção da Saúde, colocando-o no lugar de doente e o estigmatizando como uma criança com deficiência, deixando que ele por si mesmo aprendesse e se desenvolvesse.

Nesse caso, a justificativa da escola, ao pesquisador ficou registrada em forma de ata, no primeiro encontro do Ciclo reflexivo de formação.

Percebemos e deixamos claro que a escola, digo a equipe entende e valoriza a aprendizagem e a criatividade de Luiz, haja vista que ele aprende muitas coisas, fantasia, desenha muito e assimila vários conhecimentos. Mas, nosso desafio é que ele é um aluno que não para pra nos ouvir, agride os colegas e até mesmo a estagiária (ATA, 08/11/2011).

Nesse dia, a discussão se voltou para a defesa do laudo. Apesar de os profissionais acreditarem e reconhecerem a capacidade de Luiz, eles insistiam em afirmar, demarcar e defender o que estava escrito no Laudo.

Em outros encontros do Ciclo, levamos outras questões para provocar os profissionais. Assim trataremos apenas algumas que se alinham aos nossos objetivos. É importante ressaltar que as

respostas foram construídas após uma exposição do pesquisador de alguns conceitos, que foram debatidos no coletivo. Ao final se chegava a uma resposta comum.

No aspecto relacionado à mediação do professor e ao papel da escola na socialização, perguntamos: Como seria possível buscar estratégias que pudessem reforçar a interação social da criança com TGD, associado ao espectro de autismo, a partir das atividades do cotidiano escolar? A resposta foi:

- a) Envolver esta criança em todos os eventos escolares, tais como teatros, seminários, músicas;
- b) buscar conhecer o que chama a atenção, despertar o interesse dessa criança e realizar as atividades a partir daí.

Durante a discussão, as professoras também ressaltaram a importância de fazer com que a criança com TGD participe das atividades, seja qual for a participação. Por outro lado, também destacaram que a própria criança não se interessava pela atividade e, nesse caso, o seu desejo era respeitado. Algumas crianças com TGD associado ao espectro de autismo têm mais facilidade de interagir, outras têm mais dificuldades e, por isso, criam suas regras e formas de agir com o outro diferente da nossa.

Nesse caso, é interessante também pensar na forma como é mediada a participação da criança com algum tipo de transtorno nas atividades escolares. É preciso prestar atenção no olhar, na sua expressão, nas suas ações e nos movimentos, pois, às vezes, num primeiro momento, haja a rejeição, e ela acabe participando de forma periférica, e, em outro, que ela aceita participar. Nos momentos de aceitação, deve-se aproveitar tal momento para evidenciar a sua participação e a interação no grupo.

Outro aspecto importante consiste em promover momentos de interação na sala de aula, por meio de brincadeiras coletivas, aproveitar todos os espaços e tempos como o jogo de faz de conta, eventos coletivos e as próprias brincadeiras, cujos animadores são as próprias crianças, a fim de fortalecer e ampliar os vínculos afetivos.

Com relação ao comprometimento na linguagem, levantamos a seguinte questão: que tipo de atividades podemos propiciar ao aluno com dificuldade de comunicação verbal para contribuir no desenvolvimento de sua linguagem? As respostas foram:

- a) Reconto de histórias pelas crianças;

- b) karaokê;
- c) bingo “cantado” pelos alunos;
- d) músicas;
- e) trava-línguas;
- f) as próprias brincadeiras em si.

As crianças com TGD associado ao espectro de autismo podem apresentar comprometimento na linguagem verbal e, devido a isso, podem apresentar muita dificuldade para expressarem o que querem, dificultando também à interação coletiva. Por não conseguirem transmitir pela linguagem o que querem, elas acabam realizando ações por si mesmas como uma tentativa de solucionar esses problemas.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de nova organização do próprio comportamento (VIGOTSKI, 2007, p. 13).

Também percebemos poucas mediações que contribuíram na socialização de Luiz com as outras crianças, principalmente nos momentos lúdicos, como as festas dos aniversariantes do mês, o espaço-tempo livre do jogo de faz de conta, o brincar livre no pátio e no parquinho.

Assim, levamos as professoras a refletirem em alguns conceitos sobre o porquê de as crianças brincarem. Também ressaltamos alguns aspectos que caracterizam o jogo de faz de conta como uma atividade lúdica, tais como: compreender que no jogo de faz de conta a criança transita entre dois mundos, o real e imaginário/fantasia; a relação da criança com os objetos; os papéis assumidos durante a imitação e interpretação e as regras sociais.

Ao final, levantamos a problemática acerca do papel do professor no brincar, a partir das seguintes perguntas: que processos educativos estão presentes nas festividades (aniversariantes do mês, dias das crianças) e nas atividades lúdicas como o jogo de faz de conta, o brincar livre de massinha, no pátio e no parquinho? Será que a nossa formação tem nos dado condição de compreender os processos envolvidos nas ações como o jogo de faz de conta? Quais aspectos podemos considerar importantes para compreendermos melhor o nosso papel como educadores nas atividades da cultura lúdica no contexto da Educação Infantil?

Durante o diálogo, foram apontados alguns fatores que se tornaram respostas. Abaixo destacamos as respostas às três perguntas:

- a) Através desses processos a criança reflete seu contexto sociocultural e sua vivência real através das atividades lúdicas. É possível a intervenção e mediação do educador no sentido de trabalhar os valores que favoreçam o desenvolvimento da criança;
- b) apesar de a formação dar-nos base para compreender esses processos, é na experiência, no contexto real vivenciado com as crianças, que vamos compreender melhor suas ações e, assim, poderemos fazer as devidas mediações e intervenções;
- c) o aspecto primordial a ser considerado é o educador não desvincular a prática educativa em sala das práticas lúdicas e culturais que acontecem no cotidiano escolar. É preciso se “ver” e “ser” educador em todos os momentos e aproveitá-los para o crescimento das crianças.

No meio das reflexões, as professoras, apontaram a importância da formação, porém reafirmaram que é no cotidiano, na experiência prática, que elas aprendem. Por outro lado, ainda acreditamos que temos que avançar mais em relação aos conhecimentos sobre a cultura lúdica.

Durante o diálogo, houve várias ressalvas por parte das professoras sobre o jogo de faz de conta, tais como a questão das diferentes culturas e que as crianças, ao brincarem, reproduzem a troca de papéis ou inversão, em que os meninos brincam de casinha, no que diz respeito à sexualidade e ao gênero.

Elas destacaram acerca da imaginação no fazer de conta, a relação que a criança tem com objeto, com os personagens, como os super-heróis, e o papel do brincar na personalidade da criança.

Diante das questões analisadas e pontuadas no processo de produção de conhecimento, cabe-nos apontar, que ainda precisamos avançar nas discussões acerca das temáticas aqui discutidas. É preciso que haja mais formações voltadas para a discussão sobre Saúde e Educação, cultura lúdica e inclusão, mediação, ensino e aprendizagem.

8 CONCLUSÃO

Ao considerarmos o processo de inclusão educacional das crianças com TGD, associado ao espectro de autismo, como uma condição a ser valorizada na sua educabilidade, no seu desenvolvimento pessoal, social e cultural, precisaremos colocar em debate as suas especificidades, ou seja, o comportamento que as diferencia da maioria, incluindo o processo de aprendizagem, através do qual elas podem apresentar modos, ritmos e formas diferentes de aprender, de brincar e de interagir com meio. Essa pesquisa, portanto, oportunizou o levantamento de dados que nos levaram a refletir acerca dessas questões, analisando os processos de inclusão e mediação no brincar.

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

O segundo se voltou para o seu laudo clínico. A escola nos apresentou quatro tipos de laudos: três com diagnóstico de hiperatividade e o último com transtorno invasivo de desenvolvimento associado ao espectro de autismo, apresentando comprometimento cognitivo nas áreas imaginativa e lúdica.

Um terceiro aspecto era que Luiz, durante o período em que ficamos na escola realizando nossa pesquisa, ao contrário de outras crianças, tinha sua própria rotina. Em vez de ele se adaptar às regras, às normas e à rotina escolar, a escola teve que se adaptar a ele, pois Luiz acabou criando as suas próprias regras que, de certo modo, foram sendo aceitas por todos.

Diante desse quadro, reafirmamos que, de fato, era fundamental analisar, por meio de um acompanhamento *in loco*, todos os aspectos relevantes do comportamento de Luiz no ambiente escolar, observando os profissionais que estavam diretamente ligados a ele. Já que a escola tinha como referência o último laudo clínico, depois das primeiras observações, constatamos, em nossos primeiros registros, que havia algumas contradições no seu diagnóstico, devido ao fato de Luiz demonstrar o contrário do que o laudo afirmava: capacidade de raciocínio, memorização, imaginação, saber escrever o alfabeto, alguns números e o seu próprio nome, gostar de brincar de faz de conta e apresentar habilidade em

arte, como foi possível observar em seus desenhos.

No primeiro encontro do Ciclo reflexivo, o grupo reconheceu, de antemão, que é desafiador escolarizar alunos com esse tipo de transtorno. A realidade que temos encontrado na escola é constituída de muitas dúvidas e questionamentos por parte dos educadores, que, em sua maioria, demonstram objeções, rejeições, bloqueios e críticas que se juntam à falta de apoio de políticas educacionais e de formação que sejam alinhadas às necessidades do ambiente escolar.

A insistência em laudos talvez seja uma tentativa de compreender o desconhecido de uma forma rápida com o intuito de justificar os porquês da não aprendizagem do sujeito ou a impossibilidade do professor de ainda responder às suas demandas, pois não aprendeu os conhecimentos necessários para isso nos cursos de formação de professores, inicial ou continuada. Nesse sentido, acreditamos que a escola precisa, do apoio de vários equipamentos públicos e das instituições formadoras para desconstruir conceitos equivocados sobre esses sujeitos e compreender a importância do ato pedagógico para garantir a sua educabilidade. Para tanto, há necessidade também de disponibilização de recursos financeiros que fomentem ações voltadas para as políticas de formação.

Talvez pela via da formação e da experiência educacional haja mudança de concepção por parte dos professores em relação aos alunos que apresentam algum tipo de TGD, no sentido de romper com os mitos do senso comum.

Também vemos que é um equívoco pensar em inclusão sem a disponibilização de recursos financeiros que fomentem ações voltadas para as políticas de formação. Por outro lado, é necessário haver outra concepção por parte dos professores em relação aos alunos que apresentam algum tipo de TGD, no sentido de romper com os mitos do senso comum. cremos que a mudança pode ocorrer em diferentes situações, como, por exemplo, em um trabalho colaborativo nos moldes da pesquisa que realizamos.

Entendemos que, enquanto professores, as nossas concepções e pré-conceitos, a nossa visão de mundo, de homem e de sociedade irão influenciar diretamente o nosso tipo de olhar e, como consequência, a forma como educamos esses sujeitos. Por isso as formações devem afetar e levar os sujeitos a refletirem criticamente acerca de sua visão do que é o ser humano em todas as suas complexidades.

Somos homens e mulheres nascidos dentro de uma cultura e de uma sociedade criada por nós

mesmos. Inventamos também modos e formas de nos comportarmos em grupo, de agirmos com o outro. Quando encontramos um sujeito que é diferente, rotulamo-lo e o estigmatizamos como uma pessoa fora dos padrões, como anormal e atípico. Esse foi o caso de Luiz e é o de outras crianças no contexto escolar. A convenção social criada pelos próprios homens gerou por um lado a inclusão e, por outro, a exclusão de crianças que até hoje não se adequam a essa sociedade.

Sendo assim, um segundo fator a ressaltar se relaciona ao modo como a criança com esse transtorno global vivencia a sua infância e a cultura lúdica. Precisamos analisar, como educadores, qual é nossa visão, concepção e conhecimento sobre as diferentes atividades que se voltam para as crianças que apresentam algum tipo de deficiência.

Diante das questões relacionadas com o modo de Luiz brincar, observamos que, nos momentos de brincadeira de jogo de faz de conta, havia pouca preocupação em relação à mediação pedagógica e à sistematização didática junto às especificidades do sujeito com TGD/associado ao espectro de autismo.

Uma escola de Educação Infantil precisa ser pensada junto com as crianças, respeitando a sua cultura lúdica e fundamentalmente a sua história social, para que seja possível dar-lhes a oportunidade de viver a infância e não apenas de serem educadas para um futuro desconhecido, de uma sociedade desigual e excludente.

Assim, quando encontrarmos crianças como Luiz, com uma forma diferente de estar na infância e de ser criança, no contexto escolar, devemos parar e pensar nessas questões antes de produzirmos rótulos de doença e incapacidade que acabam por excluir ainda mais.

Quando estigmatizamos crianças como Luiz, estabelecemos barreiras e deixamos de acreditar na sua capacidade primeira de ser um sujeito em desenvolvimento e de pertencer à escola. O seu direito fica subtraído à condição de incluído e, ao mesmo tempo, excluído das atividades escolares, do acesso à aprendizagem e ao conteúdo curricular.

Nessa direção, vemos que há necessidade da criação de trabalhos colaborativos que possam dar suporte, condições necessárias, à escola dentro e fora dela a fim de que se garanta a participação do aluno com deficiência e TGD na escola regular e na sala comum. Para tanto, as políticas públicas de Educação Especial/Inclusiva têm que pensar em alternativas, em parceria com a escola, para acompanhar melhor casos como o de Luiz.

Outros fatores nesse estudo também nos levaram a refletir sobre a formação inicial e continuada de professores. A inclusão, a partir da década de 80, tem sido uma realidade no Brasil e ainda escutamos, na escola, os professores dizerem que não foram formados para atender alunos com deficiência, que, em sua graduação, não tiveram um conteúdo que lhes desse condições para trabalhar com a inclusão.

A formação deve ser contínua, ser sustentada ao longo da nossa carreira profissional, ocorrendo na prática e nos estudos complementares. Ensinar não é apenas ter competência técnica, por isso é preciso ampliar os nossos saberes para outros campos de conhecimentos.

Em relação à inclusão, acreditamos que não é apenas a formação para tal, é algo inerente à nossa forma de pensar, a concepção que temos de mundo e da sociedade, as nossas convicções e os conhecimentos que trazemos.

Esse estudo revela que é preciso haver maior investimento na formação de professores da Educação Infantil e mais pesquisas sobre temas como a inclusão no cotidiano da Educação Infantil, mediação e aprendizagem junto à cultura lúdica, concepção clínica e pedagógica sobre a criança com TGD, criatividade e imaginação no jogo de faz de conta, comportamento e desenvolvimento social e biológico, recreação e lazer com elementos do currículo da Educação Infantil.

Mostra também que não basta à criança com TGD estar incluída no cotidiano escolar; é preciso que haja uma sistematização, um planejamento entre professores de sala e de Educação Especial, estagiária e pedagoga, dentre outros profissionais, que foque a mediação pedagógica do educador na vida escolar do aluno, abarcando, sobretudo, a cultura lúdica junto à criança com TGD.

Acreditamos que essa pesquisa possa trazer contribuições para área de Educação Especial/Inclusão, Educação Infantil, Educação Física. Nossa crença é reforçada pelo princípio de que a escola, ao se deparar com alunos com TGD, poderá realizar, com a mediação de um professor de Educação Especial, o mesmo movimento de trabalho colaborativo que realizamos na escola.

Se antes os profissionais da escola nos apresentaram apenas tensões, bloqueios e até rejeição no processo de inclusão, após os encontros sistematizados a que chamamos de Ciclo reflexivo de formação, foi possível vislumbrar as intenções, mudanças no agir pedagógico e no olhar para com o aluno.

Estar na escola de Educação Infantil, fazendo pesquisa com uma criança que apresenta TGD associado ao espectro de autismo, fez-nos entender que é preciso enxergar, com um olhar diferenciado, a inclusão desse sujeito, seus modos e suas formas de interagir com o meio, seu ritmo de aprendizagem, suas habilidades e potencialidades e, por fim, seu desenvolvimento social e humano.

Podemos, desse modo, afirmar que devemos ressignificar o papel do professor na mediação da cultura lúdica. Seria muito interessante incluir um profissional de educação formado em Educação Física, com experiência na área de recreação e lazer, como colaborador na formação continuada. Para isso se faz imprescindível valorizar e compreender em suas variadas dimensões o jogo educativo e recreativo, as festividades, os passeios, os momentos de exposição em tela, o brincar de faz de conta e quaisquer outras atividades dessa natureza, nessa etapa de ensino. Elas devem estar inseridas no currículo escolar, concebidas como parte de um campo de conhecimento a ser mais trabalhado na Educação Infantil.

9 REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre Crocodilos e Avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, 5ª edição, p. 11-30.

AMARAL, M. N. C. P. **Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática**. In: KISHIMOTO, T. M. (org). **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANJOS, A. R.; [ALMEIDA, M. L.](#) A formação continuada de professores pela via do lazer e recreação para pessoas com necessidades educacionais especiais: uma proposta de trabalho colaborativa. In: Katharine Ninive Pinto Silva e Jamerson Antonio de Almeida da Silva. (Org.). **Recreação, Esporte e Lazer: espaço, tempo e atitude**. 1ed. Recife: Instituto Tempo Livre, 2007, v. 01, p. 445-450.

_____. Fazendo a Diferença: a formação continuada de professores educação física pela via do Trabalho coletivo. In: X Seminário Capixaba de Educação Inclusiva 10 anos de educação inclusiva no Espírito Santo: diversidade, compromisso e formação., 2006, Vitória-ES. **Anais do X Seminário Capixaba de Educação Inclusiva 10 anos de educação inclusiva no Espírito Santo: diversidade, compromisso e formação**. Vitória: Gm Gráfica e Editora Ltda, 2006. v. 1. p. 1-326.

ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DE RECREAÇÃO E LAZER. Seminário Internacional de Educação para o Lazer. 2-4 ago. 1993, Jerusalém. **Carta internacional de educação para o lazer**. Disponível em: <<http://www.saudeemmovimento.com.br/profissionais/legislation/index.htm>>. Acesso em: 4 out. 2012.

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Edunb, 1993.

BAPTISTA, C. R. Torna-se: trajetórias de alunos e formação de professores. In: II Seminário Nacional de Educação Especial e XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2012, Vitória. **Anais do II Seminário Nacional de Educação Especial e XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. Vitória: UFES, v. 1, p. 13-23.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber, 2007.

BARRETO, M. A. S. C.; SOUSA H. L. A educação inclusiva e o cenário das políticas e programas da Universidade Federal do Espírito Santo. In: Seminário nacional de educação especial e XIII seminário capixaba de educação inclusiva, 2012, Vitória. **Anais do II Seminário Nacional de Educação Especial e XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**.. Vitória: UFES 2012. v. 01, p. 81-90.

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**. Tese de doutorado – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara – São Paulo, 2007.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas

Cidades, ed. 34. 2002.

BLASCOVI-ASSIS, Silvana Maria. **Lazer e deficiência mental**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista de Educação Física – UEM**. v. 1, n. 0, 1989.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.

_____. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: julho de 1990.

_____. Ministério do Bem Estar Social. **Autorização de criação da Fundação Nacional do Bem – Estar do Menor**. Brasília: dezembro de 1964.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, setembro de 2004.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília 23 de dez. de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008, p. 1-15.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

BOARINI, M. L.; **Hiperatividade, higiene mental, psicotrópicos: enigmas da caixa de pandora**. Maringá, Eduem, 2009.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L. FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

CAVALCANTI, A. E. ROCHA, P. S. **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3º ed, 2007.

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

COELHO, T. **O que é Indústria Cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COLLARES, C.; MOYSES, M. **Preconceitos do Cotidiano Escolar: Ensino e Medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORRÊA, M. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, M. C. (Org). **História Social da Infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2010.

DANTAS, H. Brincar e Trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (org). **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

DIAS, M. C. M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, binquedo e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva: SESC, 2008.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo - Campinas: Autores Associados, 2007.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2004.

FREITAS, M. C. **O aluno-problema: forma social, ética e inclusão**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FRIEDERICH, J. **Lev Vigotski - mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. (Tradução) Anan Rachel e Eliana Gouvêa. Campinas SP: Mercado de Letras, 2012.

FERRAZ, J. S. **Noções de psicologia da criança com aplicações educativas**. 9. ed. São Paulo: Edição Saraiva, 1969.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.

GAUDERER, E C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento – Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. São Paulo: Sarvier, 1985.

GIRALDI, R. C. **Técnicas de lazer e recreação**. São Paulo: IPEP/Renovarum, 1999

GOMIDE, M. G. S. **A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Campinas, 2001.

GOUVEA, M. C. S.; [GERKEN, C. H. S.](#) **Desenvolvimento humano: história, conceitos, polêmicas.** São Paulo: Cortez, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política.** São Paulo: Loyola, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 5edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro, 2008.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. Anais. Minicurso apresentado na **28ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu/MG, 2005.

KANNER, L. Os Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo. (In:) P.S. Rocha (org.), **Autismos.** São Paulo: Ed. Escuta; Recife: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 8 ed., São Paulo, Cortez, 2005.

_____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O jogo, a criança e a educação.** São Paulo: USP, 1992.

KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade e ignorância – ensaios de filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KORSCH, K. **Marxismo e filosofia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

KULHMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 2. ed. Porto Alegre: Mediações, 2010.

LEBOYER, M. **Autismo Infantil: fatos e modelos.** 2. ed. Campinas SP : Papirus, 1995.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S. LURIA, A.R, & _____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7ª ed. São Paulo: Ícone, 1998.

_____. **O homem e a cultura.** In: ENGELS, F. (Org.). **O homem e a cultura.** ENGELS, F. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.

LORETO, S. S. **Tecendo fios e entrelaçando ideias sobre a formação continuada de professores da educação infantil na perspectiva inclusiva.** Dissertação (Mestrado em

Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

LOUREIRO, R. **Trabalho, linguagem, cultura, civilização e barbárie**: notas introdutórias sobre educação e amor pelo conhecimento. Vitória: NEPEFIL/CE/UFES, 2010.

LEITE, M. L. M.. A Infância no século XIX. In: FREITAS, M.C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LURIA, A.R In: VIGOTSKII, L.S. _____, & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 1998.

MAGALHÃES, Rita de C. B. P. **Um breve panorama da educação especial no Brasil**. In: Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. EDUECE, 2005.

MARINHO, I. P. Educação Física, recreação e jogos. 2. ed. São Paulo: Brasil, 1971.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCELLINO, N. C. Animação sociocultural e política pública governamental. In: SILVA, J. A. de A. da (Org.); SILVA, K. N. P. (Org.). **Recreação, Esporte e Lazer**: espaço, tempo e atitude. 1. ed. Recife: Instituto Tempo Livre, 2007. v. 2000, 500 p.

_____. **Estudos do lazer: uma introdução**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Lazer e Educação**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1995.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, A.D.F. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: Apontamentos para as práticas educativas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boi Tempo, 2ª edição, 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, H.; CALEFFE L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. do N. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotski**: aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades

educacionais especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 01 dez. 2012.

PEREIRA, B.; NETO, C. A Infância e as Práticas Lúdicas – estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997.

PINO, A. **As marcas do humano** – as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez. 2005.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado de Serviço Social. **Autorização de criação da Fundação Estadual do Menor - FEBEM**. Rio de Janeiro: novembro de 1967.

ROCHA, P. S. (Org.) **Autismos**. São Paulo: Escuta. 1997.

ROCHA, W. R. **Jogo e o Xadrez: Entre Teorias e a História**. Dissertação (Mestrado em História), Departamento de História, Ciências Sociais e Relações Internacionais, Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2009.

RODRIGUES, R. S. E. H. **Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ROSEMBERG, F. A LBA, o projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**: ensaio sobre a origem das línguas; discurso sobre as ciências e as artes; discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, – v. 26, n. 91, 2005.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. R. de; _____ (Orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIOLI, V. Recreação e lazer: descobrindo o prazer de participar. In. **Desafiando as diferenças**. São Paulo: SESC/SP, 2004.

SAVIOLI, V. **Recreação e a pessoa portadora de necessidades especiais.** In: CAVALLARI, V. M. Recreação em Ação. São Paulo: Ícone, 2006.

SCHWARTZMAN, J. S. Autismo e outros transtornos do espectro de autismo . **Revista Autismo**, 2010. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/autismo-e-outros-transtornos-do-espectro-autista>>. Acesso em: nov. 2012.

SERRA, Conselho Municipal de Educação. Secretaria de Educação do Município da Serra/ES. **Normas para o atendimento à Educação Infantil no Âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município da Serra.** Serra: 2003.

_____. Secretaria Municipal de Planejamento Estratégico. **Informativo Perfil Socioeconômico do município de Serra do estado do Espírito Santo** – 2010. Disponível em: < http://www.serra.es.gov.br/seplae/publicacoes_e_mapas/serra_perfil_socioeconomico>. Acesso em: 06 jul. 2012.

SILVA, J. A. de A. da (Org.); SILVA, K. N. P. (Org.). **Recreação, Esporte e Lazer: espaço, tempo e atitude.** 1. ed. Recife: Instituto Tempo Livre, 2007. v. 2000, 500 p.

TAFURI, Maria Izabel. **Dos sons à palavra: exploração sobre o tratamento psicanalítico da criança autista.** Brasília, DF: ABRAFIPP, 2003.

TEZZARI, M.; BAPTISTA, C. R. Vamos brincar de Giovani? In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artes Médicas, p. 145 – 156, 2002.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 183-206, 2011.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação** – a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VICTOR, S. L. Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de down. In: MARQUEZINE, M. C. et. al. (Orgs.). **Educação física, atividades motoras e lúdicas, e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais.** Londrina: Eduel, 2003.

VIGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6. ed. - São Paulo: Ícone: EDUSP, 1998.

_____.; (Org.) COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

WAICHMAN, P. Tempo livre e recreação – a construção da liberdade no tempo a partir da recreação educativa. In: SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. de A. (Orgs.). **Recreação, esporte e lazer- Espaço, tempo e atitude.** Recife: Instituto Tempo Livre, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete.** 9ª edição, São Paulo: Cortez, 2012.

ZIPEROVICH, P. C. Espaços e equipamentos recreativos. In: SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. de A. (Orgs.). **Recreação, esporte e lazer- Espaço, tempo e atitude**. Recife: Instituto Tempo Livre, 2007.

ANEXOS



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

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A DIRETORA SOBRE A ESCOLA

1. Que nome Fictício da escola você gostaria que colocássemos em nossa pesquisa?
2. Qual a sua formação?
3. Como você começou no magistério?
4. Quanto tempo você atua na Rede Ensino deste Município?
5. Nesta escola especificamente, está há quanto tempo?
6. Por que optou trabalhar no nível de ensino da educação infantil?
7. Como é ser diretora dessa escola?
8. Quanto tempo existe essa escola?
9. Você poderia descrever a sua relação com essa comunidade?
10. E de que forma a comunidade vê o espaço escolar?
11. Qual o grau de importância, sob o seu ponto de vista dessa escola nessa comunidade?
12. Como é a classe econômica das famílias que tem alunos matriculados na escola?
13. Quantos alunos a escola atende atualmente?
14. Como foi a mudança da antiga para a nova escola?
15. Como é o bairro entorno da escola?



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

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS PROFESSORES(AS), PEDAGOGA E ESTAGIÁRIA.

1. Que nome fictício você gostaria de ter na pesquisa?
2. Qual a sua formação?
3. Por que escolheu fazer o curso de pedagogia?
4. Qual a sua faixa etária? 20-30 () 31-40 () 41-50; ().
5. Como você começou no magistério?
6. Quanto tempo atua nessa Rede de Ensino?
7. E nesta escola, especificamente, está há quanto tempo?
8. Por que optou trabalhar na Educação Infantil?
9. Você já teve outras experiências com crianças que apresentam alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na escola de Educação Infantil ou em outros níveis de ensino? Como foram essas experiências?
10. Que tipo de comprometimento as crianças tinham?
11. Em seu processo de formação inicial e continuada, foram abordados conteúdos relacionados ao trabalho pedagógico com criança que apresenta deficiência?
12. Em que momento esse processo formativo permitiu ressignificar a sua ação pedagógica na inclusão de alunos com deficiência?



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: “CULTURA LÚDICA E INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO

Eu, _____, portador 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 pesquisador Anderson Rubim dos Anjos, aluno regularmente matriculado 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 investigar como o estudo da infância da criança com deficiência e a cultura lúdica podem contribuir para a problematização de concepções e das práticas pedagógicas de Educação Infantil acerca da inclusão pela via da pesquisa-ação.
 2. Durante a pesquisa serão realizadas observações em diferentes espaços do cotidiano escolar, com registros em diário, gravador de áudio, vídeogravação e fotografias de como as crianças com deficiência vivenciam a cultura lúdica nesse ambiente. Além disso, pretendemos analisar pela via da entrevista semi-estruturada as concepções dos professores e pais em relação as implicações da cultura lúdica no desenvolvimento sociocultural e na aprendizagem da criança com deficiência
-
1. 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;
 2. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir, conscientemente, sobre a minha participação na referida pesquisa;
 3. 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;
 4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho;
 5. Poderei entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Anderson Rubim dos Anjos, pelo telefone 9795-5514, sempre que julgar necessário;
 6. Este Termo de Livre Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Vitória, _____ de _____ de 2011.

Assinaturas:

Participante voluntário da pesquisa

Anderson Rubim dos Anjos
Pesquisadora responsável