

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E
NA ADOLESCÊNCIA

CAMILA AZEVEDO DE ARAUJO

O DESENVOLVIMENTO DIFERENCIADO NA ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

GUARULHOS
2014

CAMILA AZEVEDO DE ARAUJO

**O DESENVOLVIMENTO DIFERENCIADO NA ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência

Orientação: Prof.^a Dra. Maria de Fátima Carvalho

**GUARULHOS
2014**

Araujo, Camila Azevedo de.

O Desenvolvimento Diferenciado : um estudo sobre a inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista / Camila Azevedo de Araujo. – 2014.
90 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2014.
Orientação: Prof.^a Dra. Maria de Fátima Carvalho.

1. Psicologia histórico-cultural. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Inclusão escolar. 4. Educação Infantil. I. O Desenvolvimento Diferenciado na Escola: um estudo sobre a inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista.

CAMILA AZEVEDO DE ARAUJO
O DESENVOLVIMENTO DIFERENCIADO NA ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da
Universidade Federal de São Paulo como requisito para
obtenção do título de Mestre em Ciências: Educação e
Saúde na Infância e na Adolescência

Aprovação: ____/____/____

Prof.^a Dra. Maria de Fátima Carvalho
Universidade Federal de São Paulo

Prof.^a Dra. Lucia Helena Reily
Universidade Estadual de Campinas

Prof.^a Dra. Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dra. Regina Cândida Ellero Gualtieri
Universidade Federal de São Paulo

Dedico aos meus pais, Silvia e Hamilton

*“porque só amador pensa que os grandes
já nasceram fortes”
(Asics Motivacional)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a São Francisco de Assis pela graça alcançada, o término deste trabalho.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria de Fátima Carvalho, pelas inspirações, pela empolgação com o projeto e pela amizade.

Aos meus pais, por terem ajudado diretamente na finalização deste trabalho, pelo apoio e amor incondicional, pelos princípios que me transmitiram. Sem tudo o que me ensinaram, eu não chegaria aqui.

À minha amiga Maisa Souza Elias, também mestranda, pela escuta, conversas, risadas, companheirismo, por compartilhar conhecimento, pelas *saidinhas para comer*.

À minha amiga Fabiana Macedo, pela companhia, também pela escuta, pelas conversas no Bar do Justo e risadas. Como ela disse, a parte boa que ficará dessa época, entre outras coisas, são as amizades construídas.

Aos amigos do Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Fabiana Gonçalves, Isaac, Eliane, Ticiane, Diogo, Ana Terra e Priscila, pela camaradagem e alegria.

Aos meus demais amigos que compreenderam minhas ausências durante os 2 anos.

À escola que me recebeu, equipe gestora e professora. Tenho plena consciência de que tive muita sorte em conseguir esse local para realizar a pesquisa.

Ao pai de Francisco, pela confiança depositada.

Às crianças que fizeram dos meus dias mais felizes durante a pesquisa de campo.

E agradeço especialmente a Francisco, por fazer este trabalho possível e por ter se tornado meu *amiguinho*.

Sou muito honrada por terem todos feito parte da minha vida.

Nós, crianças com autismo, gostaríamos que
você cuidasse de nós – ou seja, “por favor
nunca desista de nós”. E a razão pela qual
digo “cuidasse de nós” é que ficamos mais
fortes só pelo fato de você estarem por perto e
atentos.

É difícil para você, guiando-se apenas pela
maneira como reagismo, perceber se
entendemos ou não o que disseram. E é
comum não conseguirmos fazer alguma coisa,
não importa quantas vezes você tenha nos
ensinado como.

É nosso jeito de ser. Sozinhos, não
conseguimos fazer as coisas como você. Mas,
assim como qualquer um, queremos sempre
fazer o melhor possível. Quando notamos que
você desistiu de nós, nos sentimos muito
mal. Então, por favor, continuem nos
ajudando, até o fim.

(Naoki Higashida, 13 anos, 2014)

RESUMO

Este trabalho aborda aspectos do processo de inclusão escolar de crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA). Tem como fundamento a psicologia histórico-cultural, com ênfase nas ideias de Lev Vigotski sobre a dimensão social do desenvolvimento de pessoas com deficiência e a importância atribuída à educação neste processo. A pesquisa articula a realização de entrevistas e a observação participante na construção de um estudo de caso de inclusão escolar de uma criança com TEA na Educação Infantil em escola de município da grande São Paulo com o objetivo de compreender como ocorre o processo de inclusão escolar da criança estudada e se e como esse processo impacta seu desenvolvimento, no que concerne às características definidoras do transtorno, relacionadas à linguagem e à interação social. A análise permitiu constatar que as condições e formas de realização do processo de inclusão escolar no contexto da Educação Infantil se organizam em torno dos comportamentos diferenciados apresentados pela criança. Na escola, esses comportamentos, significados como inadequados e resultantes do transtorno, são perpassados pelas concepções vigentes do TEA, relacionadas à existência desse diagnóstico. Destaca-se, na análise, a necessidade de compreender e discutir o papel desempenhado pelas referidas concepções e pela ação do meio escolar (educadores, crianças e formas de organização do trabalho escolar) na emergência de possibilidades de linguagem e participação da criança nas práticas escolares e de inclusão escolar.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Educação Infantil. Inclusão escolar. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This work addresses aspects of the process of school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The work is based on the historical-cultural psychology, with emphasis on the ideas of Lev Vigotski about the social dimension of development of people with disabilities and the importance given to education in this process. The research articulates the interview and participant observation in constructing a case study of school inclusion of a child with ASD in early childhood education school in São Paulo in order to understand how the process of the school inclusion of the child occurs, whether and how this process impacts in her development in relation to the defining characteristics of the disorder, related to language and social interaction. This analysis revealed that the conditions and embodiments of the process of school inclusion in the context of early childhood education are organized around the different behaviors displayed by children. At school, these behaviors, deemed as inadequate and resulting from disorders are influenced by prevailing conceptions of ASD, related to the existence of this diagnosis. Stands out in the analysis, the need to understand and discuss the role played by these conceptions and by the action of the school environment (teachers, children and forms of organization of school work) in the emergence of language's possibilities of participation of children in school practices and school inclusion.

Keywords: historical-cultural Psychology. Childhood Education. School Inclusion. Autism Spectrum Disorder.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKI PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DIFERENCIADO	94
3 CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	23
4 A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
4.1 Concepções sobre a Educação Infantil	37
5 METODOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DE UM ESTUDO DE CASO DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE FRANCISCO	40
5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa	46
5.2 Conhecendo Francisco: a emergência da ideia de TEA e sua prevalência nos modos de significação da criança	47
5.3 Caracterização da escola: espaço pedagógico e questões institucionais da inclusão de Francisco	50
6 DESCREVENDO E ANALISANDO AS PARTICIPAÇÕES DE FRANCISCO NAS RELAÇÕES DE ENSINO	54
6.1 Resistência, Inadequação e Sofrimento	57
6.2 O Diagnóstico	69
6.3 Modos de relação com a prática pedagógica	74
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO MOVIMENTO DE PESQUISA	80
REFERÊNCIAS	86

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga as contribuições dos processos de inclusão escolar no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Busca compreender como as peculiaridades dessas crianças, relacionadas à linguagem e à interação social são afetadas pelo convívio com a escola de Educação Infantil, com seus modos de organização e objetivos.

Caracteriza-se como um estudo de caso construído por meio da observação participante, da elaboração de registros em diário de campo, da leitura de documentos relacionados à criança estudada (laudo diagnóstico, relatórios etc.) e à sua inclusão na escola (projeto pedagógico, planejamentos etc.), além de entrevistas com o pai da criança, a diretora da escola e a professora.

Trata-se de um estudo a respeito da inclusão escolar em uma escola pública de Educação Infantil, em um município localizado na grande São Paulo. A criança acompanhada para a realização desta pesquisa foi um menino de 4 anos, a quem nomeamos como *Francisco*¹, diagnosticado em 7 de novembro de 2013 (conforme laudo psiquiátrico mantido na escola junto ao prontuário da criança) com autismo infantil – CID F84.0.

O interesse pela educação de crianças com TEA surgiu desde o início da graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – *Campus* Guarulhos (2007-2010). Questões relacionadas à participação social e ao desenvolvimento de pessoas com deficiência, especificamente aquelas com comprometimento do funcionamento mental², despertaram o interesse na temática. Tal interesse iniciou-se em 2007, juntamente com o ingresso na graduação e a participação em um grupo de estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência e pressupostos da abordagem histórico-cultural em psicologia, coordenado pela Prof.^a Dra. Maria de Fátima Carvalho, orientadora deste trabalho.

Foi realizado um trabalho de Iniciação Científica (2007-2009) sobre o tema, investigando as possibilidades de desenvolvimento adulto de um rapaz com síndrome de

¹ O nome de Francisco é fictício, assim como os nomes dados às crianças, professora e demais adultos referidos no trabalho, a fim de preservar a identidade dos participantes.

² O termo comprometimento do funcionamento mental foi cunhado por Carvalho (2006).

Asperger, proporcionadas pelo trabalho voluntário como auxiliar de professor em uma escola especial, que atendia crianças com paralisia cerebral (ARAÚJO, 2010).

Após a graduação, seguiram-se os trabalhos de docência na Educação Infantil, em escola particular e na rede pública, experiências que permitiram a constituição de uma educadora com consciência quanto aos dilemas e contradições que envolvem as práticas pedagógicas.

Ainda na graduação foi possível o acesso a textos de pesquisadores que partiam, em seus trabalhos, do conceito de *compensação*, postulado por Vygotski³ (1997) em *Fundamentos de Defectologia*. Esse conceito apresentava-se como fundamental para a compreensão quanto aos modos como ocorre o desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Para o autor, o processos de *compensação* permitiriam considerar que as possibilidades de desenvolvimento na presença de comprometimentos não são definidas pelas condições orgânicas do comprometimento. Seria, contudo, na ambiência social, que elas se manifestariam e se desenvolveriam. Considerava ainda que as participações sociais são constituidoras do desenvolvimento psíquico da pessoa com deficiência.

As formulações de Vygotski (1997) apontavam para a importância de as significações sociais atribuídas à criança serem compreendidas como fatores constitutivos das peculiaridades de seu desenvolvimento. A nosso ver, trazendo as considerações do autor para o âmbito de nossa pesquisa, entendemos que essas significações estariam remetidas às expectativas sociais existentes em relação às crianças com TEA, as características que se espera que tais crianças apresentem.

Levando em conta os postulados de Vygotski (1997), neste trabalho consideramos a forma singular de expressão do TEA de cada criança em sua relação com o ambiente escolar e com a dimensão social mais ampla, histórica e cultural, que orienta e dá forma a essa relação. Entendemos, assim, que criança e meio se afetam mutuamente. Consideramos a relação da criança com a prática pedagógica mediada pelos demais sujeitos participantes e as políticas públicas que direcionam essas práticas como fatores constituidores de suas possibilidades de desenvolvimento.

³ Algumas são as grafias do nome do pensador: Vygotsky, Vigotski, Vygotki. No trabalho, mesmo que grafado de maneira diferente por autores, pesquisadores de suas teorias ou até mesmo por diferentes publicações de sua obra, usaremos “Vygotski” para se referir ao autor por ser a grafia apresentada na obra publicada em espanhol, utilizada principalmente neste trabalho.

Na relação criança-meio, destaca-se a qualidade de participação social, os fatores que contingenciam essa relação e a possibilidade de emergência de processos compensatórios. O fato de políticas públicas orientarem para a inclusão de crianças com deficiência em salas regulares em detrimento da existência de salas especiais transformam os modos de conceber o lugar que essas crianças devem ocupar e as práticas em que estão inseridas. É na relação criança-escola, considerando as possibilidades que a ambiência escolar oferece, que emergem os processos compensatórios.

A criança é concebida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 07/04/1999) como uma etapa especial do desenvolvimento, de características próprias, definida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2001, p. 12)

O documento enfatiza a relação entre cuidar e educar a partir do lúdico e do brincar, enfocando as possibilidades e necessidades de expressão da criança, de suas múltiplas linguagens como objetivo maior das escolas de crianças pequenas. As escolas de Educação Infantil devem organizar um espaço que responda às necessidades e características da criança, com materiais, espaços e práticas que favoreçam seu desenvolvimento.

Destacou-se, para esta pesquisa, o papel do meio no desenvolvimento da criança com deficiência, a centralidade atribuída à linguagem. Entendemos por linguagem a fonte e o objetivo de processos de aprendizagem, carregando, consigo, a necessidade de considerar as diferenças individuais, a natureza complexa da infância e de cada criança, educando, cuidando e brincando.

No que concerne à criança com TEA, há que se considerar as características próprias do transtorno, elencadas por Camargos Jr. *et. al.* (2005) em publicação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No livro “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio”, as crianças com essa deficiência são identificadas por terem comprometimentos qualitativos:

[...] na interação social recíproca, apresentarem comportamento, atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados, e, especialmente na primeira infância, há uma tendência de vinculação a objetos incomuns. Ainda de acordo com esta obra, essas crianças podem apresentar problemas não específicos como medos, fobias, alterações do sono e da alimentação e ataques de birra e agressão. Na ocorrência de retardo mental grave associado, é bastante comum a auto-agressão e

são frequentes, como características, os prejuízos na comunicação e linguagem, podendo ocorrer déficits em áreas afins, como pobreza de jogos imaginativos, falta de uso e compreensão de recursos de comunicação; ocorrência de respostas estereotipadas ou de ecolalia. (CAMARGOS JR, 2005, p. 12-13)

Diante das características apontadas, podemos afirmar que se trata de crianças que não falam, não brincam, não se relacionam e podem se expressar de forma repetitiva e estereotipada, tendo frequentemente suas possibilidades de linguagem e interação social comprometidas.

Tendo em vista as características apresentadas, indagamos: 1) Como os modos pelos quais são significadas dirige a atenção ea relação com elas?; 2) Como essas crianças interagem e se relacionam com o que essa escola de educação infantil, preconizada nos documentos orientadores e organizada pelo/para o brincar, oferece? Consideramos, aqui, a variedade de situações e vivências como objetivos de desenvolvimento e domínio das mais diversas formas de linguagem; 3) Como as características comumente atribuídas a essas crianças, definidoras de seu desenvolvimento como diferenciado, são afetadas pelo processo de inclusão escolar? Consideramos, aqui, o papel preponderante atribuído à linguagem e as relações sócio afetivas na organização de práticas de educação infantil.

Para responder a essas perguntas, cabe levar em conta o fato de que houve um aumento da presença de crianças com deficiência em escolas regulares. São 40456 com deficiência intelectual matriculadas, englobando crianças com TEA, conforme o censo escolar de 2012, em classes comuns de educação infantil.

O referido aumento justifica a relevância de haver uma investigação quanto aos processos de ensino e aprendizagem que dão forma à sua inclusão escolar. Convém pesquisar e compreender como se dá a relação criança com TEA com a escola de educação infantil. Investigamos se a inclusão escolar de uma criança com Transtornos do Espectro Autista na Educação Infantil afeta suas características de linguagem, interação social recíproca e comportamentos atípicos. Também nos interessou pesquisar as diferentes condições educacionais oferecidas no âmbito da escola regular e quais representações de deficiência organizam essa modalidade de intervenção.

Na construção do trabalho abordamos o processo de inclusão de uma criança com TEA na Educação Infantil. Partimos, no primeiro capítulo, *Introdução*, dos pressupostos da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento diferenciado, das características do TEA, do momento histórico de políticas de inclusão escolar e das condições e modos de participação dessa criança na escola regular.

No segundo capítulo, *Contribuição de Vygotski pra a compreensão do desenvolvimento diferenciado*, é apresentado o conceito de *compensação* (VYGOTSKI,1997), enfatizando a dimensão social que possibilita os processos compensatórios. As características do TEA são apresentadas no terceiro capítulo, *Caracterização do Transtorno do Espectro Autista*. No quarto capítulo, *A Inclusão da Criança com TEA na Educação Infantil*, destacamos características desse segmento educacional e as contradições suscitadas por políticas e práticas de inclusão escolar.

No quinto capítulo, *Sobre a Metodologia: a construção de um estudo de caso do processo de inclusão escolar de Francisco*, são apresentados os fundamentos metodológicos do trabalho empírico e uma caracterização de Francisco, das educadoras envolvidas (professora e diretora), da escola, da rotina e trabalho pedagógico desenvolvido.

A análise é apresentada no sexto capítulo, *Descrivendo e Analisando: participações de Francisco as relações de ensino*. Foram recortados episódios que caracterizem o processo de inclusão de Francisco: comportamentos atípicos, condições e modos de aprendizagem e aspectos de sua participação na escola e como o diagnóstico que lhe é atribuído interfere nessa participação.

Por fim, nas *Considerações Finais* abordamos os movimentos de transformação apreendidos e, em parte, provocados pelo trabalho de pesquisa, nas possibilidades de relação da escola com Francisco e, conseqüentemente, nas possibilidades de participação dessa criança.

2 CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKI PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DIFERENCIADO

A obra *Fundamentos de Defectologia* (1997) elaborada por Vygotski aborda, além de aspectos do desenvolvimento e educação de pessoas com deficiências sensoriais, questões relacionadas a diferentes formas de comprometimento do funcionamento mental.

Segundo Van Der Veer e Valsiner (2009), em *Fundamentos de Defectologia*, Vygotski apresenta elaborações teóricas construídas a partir do trabalho que realizava no departamento de crianças nomeadas, à ocasião, como “defeituosas”, no Instituto de Psicologia Experimental de Kornilov. De acordo com os autores, eram diversas as formas de comprometimento das crianças atendidas no instituto. Em suas palavras: “Vygotsky incluía invariavelmente entre os sujeitos que participavam dos muitos experimentos que ele supervisionava certo número de pessoas “anormais”, como crianças surdas ou cegas, pessoas com afasia ou pessoas diagnosticadas como esquizofrênicas.” (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 74).

Ainda recorrendo aos autores, temos a seguinte definição:

O termo “defectologia” era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (“defeitos”) mentais e físicos. Entre as crianças estudadas estavam surdos-mudos, cegos, não-educáveis e deficientes mentais. Idealmente, um diagnóstico defectológico de determinada criança e um prognóstico para sua recuperação (parcial) baseavam-se nas avaliações combinadas de especialistas nas áreas de psicologia, pedagogia, psiquiatria infantil e medicina. (VAN DER VEER; VALSINER; 2009, p. 73)

Os pesquisadores apontam que os casos clínicos vistos como “mais interessantes” eram discutidos em reuniões comandadas por Vygotski, porém, ressaltam que, em sua obra, o autor “raramente apresentava histórias de casos clínicos para ilustrar seu ponto de vista, mas restringia-se a apresentar o que considerava como lições teóricas importantes aprendidas durante o trabalho prático nessa área” (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 73-74).

Para Vygotski (1997), o desenvolvimento da pessoa com deficiência é visto como um processo diferenciado: “[...] a criança cujo desenvolvimento está afetado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares, mas desenvolvida de outro

modo (VYGOTSKI, 1997, p. 12 – tradução nossa⁴). O comprometimento não produz a estagnação do desenvolvimento, mas o diferencia.

Tendo como base o que é postulado por Vygotski(1997), Carvalho (2006) usa o termo “comprometimento do funcionamento mental” para designar deficiências que afetam o funcionamento psicológico. Ao utilizar esse termo, a autora explica buscar definir a diversidade de formas de expressão de comprometimentos do funcionamento mental que nem sempre são ou podem ser interpretadas como ou apenas déficit intelectual.

Neste estudo, coadunamos com a autora e usamos “comprometimento do funcionamento mental” para nos referir aos transtornos do espectro autista, por compreender que eles comprometem o funcionamento psíquico dos sujeitos, alterando suas possibilidades de ação mental, cognitiva e emocional, e também por compreender que a diferença não constitui apenas déficit, deficiência, mas a manifestação possível da singularidade do sujeito atravessada por um comprometimento, uma variedade de desenvolvimento.

Voltando a Vygotski (1997), o autor apresenta uma análise da educação especial e da produção científica de sua época a respeito de educação e desenvolvimento da pessoa com deficiência. Critica a centralidade atribuída aos aspectos quantitativos em detrimento da preocupação em investigar as potencialidades dos sujeitos com deficiência. Segundo ele, “Na teoria o problema se reduzia a um desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas, na prática, naturalmente, se promoveu a idéia de uma aprendizagem reduzida e mais lenta.” (p. 12)

Com relação à educação especial, observa que “[...] a redução dos materiais didáticos e a prolongação do tempo de seu estudo, isto é, os índices puramente quantitativos, constituem a distinção característica da escola especial” (VYGOTSKI, 1997, p. 12). Relaciona os modos de conceber as possibilidades do sujeito com o comprometimento estabelecido com as ações pedagógicas que lhe são oferecidas e, nesse sentido, incide no desenvolvimento propriamente, visto que o concebe como construído a partir das condições materiais presentes nas interações.

Para ele, o comprometimento sendo concebido quantitativamente como algo menor, apenas em sua falta, limitava a atuação da educação, impossibilitando situações que favorecessem ao aluno a emergência de processos de compensação. Desse modo, o autor

⁴ A tradução utilizada da obra *Fundamentos de Defectologia* (VYGOTSKI, 1997) é em espanhol. Desse modo, todas as traduções são próprias da autora deste trabalho.

postula que as possibilidades de compensação ocorrem de acordo com a qualidade de participação social da pessoa, o que se expressaria também na escola, pela qualidade de oferta de experiência, de possibilidades de interação escolar vividas por esse aluno.

Dainez (2014, p. 46), ao abordar os usos do conceito de compensação, ressalta que “[...] o princípio norteador da elaboração da compensação é a natureza social do desenvolvimento humano”. Segundo a autora, Vygotski, em sua obra, desvia o foco do comprometimento orgânico ao abordar a constituição nas “[...] tensões produzidas e vividas nas relações sociais e que são significadas e constitutivas do modo de agir, de sentir”. Nas palavras dela:

Ao tomar como base a concepção do desenvolvimento humano como um processo social na elaboração da compensação, Vigotski aponta para a necessidade de se compreender a complexidade da constituição do indivíduo nas suas condições de vida, pois é nas relações sociais de caráter semiótico que se encontra material para a formação e funcionamento das funções psicológicas. “A atividade mental é a função da relação com o outro” (SMOLKA, 2000, p. 37), está relacionada aos diferentes modos de participação dos indivíduos nas práticas sociais e às diversas possibilidades de significação. (DAINEZ, 2014, p. 46-47)

Ainda no que se refere à análise dos impactos da obra do autor, Van Der Veer e Valsiner (2009, p. 75) ressaltam a importância da cultura na obra de Vygotski, onde a deficiência, antes de ser uma característica orgânica da criança, afetaria as relações sociais, manifestando-se “como uma mudança na situação social da criança”. O que sustenta essa ideia é o fato de que, para Vygotski, a relação entre organismo e mundo físico não é direta, mas mediada pela cultura.

Desse modo, as especificidades orgânicas desempenham um papel no desenvolvimento da pessoa com comprometimento do funcionamento mental. Porém, como o autor explica, trata-se de “variedades”, palavra que ele utiliza para expressar uma possibilidade diversa, não impeditiva, mas qualitativamente distinta.

A razão orgânica que se expressa apresenta dois papéis no desenvolvimento. Se, por um lado, implica uma limitação, criando uma dificuldade, por outro, justamente a existência da dificuldade, estimula avanços que a superam. “[...] todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação.” (VYGOTSKI, 1997, p. 14).

A partir das teorias de Lipps e Adler (1907; 1928), que tomam o comprometimento como um fator “que cria uma situação de intensa energia psíquica para superá-lo”, Vygotski desenvolve o conceito de *compensação*.

Para exemplificar o conceito apresentado, o autor cita o caso de uma pessoa cega que compensa sua percepção do mundo com o tato, alegando que o mesmo acontece com as

funções psíquicas. Sendo assim, uma função não toma o lugar da outra, mas trabalha intensamente para compensá-la. Coloca que “uma memória frágil pode se compensar por uma compreensão elaborada”.

Descreve o processo de compensação como criador de novas possibilidades na síntese da relação orgânico-ambiência social.

[...] o resultado que se espera do processo de compensação sempre e em todas as circunstâncias do desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sub-estruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos para o desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1997, p. 16)

A energia psíquica referida por Lipps e Adler é entendida por Vygotski como um movimento de criação e recriação das bases orgânicas e psíquicas de desenvolvimento. Nesse movimento as condições que favorecem os processos compensatórios ocorrem nas interações com o meio, nas condições concretas de vivência.

Segundo Dainez (2014, p. 15), no processo de compensação ocorre uma “[...] tensão dialética no qual o defeito pode ser ao mesmo tempo o lugar da criação do novo no processo de desenvolvimento da criança”. Argumenta que existe, na obra *Fundamentos de Defectologia*, um “redimensionamento da dimensão orgânica pela esfera da cultura” (p. 19). É como se o organismo, ao se desenvolver, procurasse meios e instrumentos para atingir determinados objetivos e, por sua vez, a disponibilidade desses meios e instrumentos na ambiência social possibilitassem esse desenvolvimento.

Vygotski (1997, p. 137) coloca que “[...] a compensação não parte de forças de ímpeto interior”, mas aponta que a compensação emerge da “[...] vida social coletiva da criança, da sociabilidade de sua conduta, no qual se encontra material para construir as funções internas que se originam no processo de desenvolvimento compensatório”.

Como um fator presente no meio, Vygotski destaca de suas observações que “[...] a deficiência corporal provoca [...] uma orientação social absolutamente particular comparada com a de uma pessoa normal” (VYGOTSKI, 1997, p. 73). Explica que o comprometimento do funcionamento mental tem um valor social e que disso decorre, para essas pessoas, um tratamento diferenciado nas relações sociais. Resulta em um desenvolvimento distinto, mediado pelas concepções de deficiência em circulação, as quais afetam a qualidade de participação social dessas pessoas.

[...] ele [Vygotski] coloca que objetivamente é na vida social da criança e no caráter social do seu comportamento que ela encontra material para a formação das funções internas. Na existência da deficiência, as dificuldades dela decorrentes, enfrentadas pela criança no seu processo de desenvolvimento, são o primeiro estímulo para superá-la. Porém, isso só é possível com a ajuda de uma série de formações psicológicas que não lhe são intrínsecas, mas que se formam no percurso do próprio processo de desenvolvimento e que não dependem apenas do caráter e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social do defeito, das dificuldades que ele provoca, dadas as condições sociais da criança. (CARVALHO, 1997, p.149)

Se, por um lado, nas condições sociais podem emergir processos compensatórios que “normalizam, atenuam, corrigem” (VYGOTSKI, 1997, p. 137), por outro Vygotski coloca que também podem ocorrer o que chama de *compensação fictícia*, ou seja, quando emergem sintomas que não estão relacionados ao comprometimento, mas que surgem nas relações sociais.

Um ambiente ruim e a influência que surge durante o processo de desenvolvimento da criança, muito frequentemente e violentamente conduzem a criança mentalmente atrasada a momentos negativos adicionais que, longe de ajudar a superar o atraso, pelo contrário, acentua e agravam a insuficiência inicial. (VYGOTSKI, 1997, p. 142)

O autor aponta três aspectos que devem ser considerados na pesquisa sobre o desenvolvimento da criança com comprometimento do funcionamento mental. É preciso considerar: “[...] (a) quais são os processos, nesse desenvolvimento, que levam à superação, (b) compreender a estrutura e dinâmica do comprometimento mental e (c) as conclusões pedagógicas que derivam da compreensão do primeiro e segundo âmbito” (p. 133).

Nessa direção, argumenta que os processos compensatórios são possíveis porque “não existe uma situação em que [...] todas as funções do intelecto estão igualmente afetadas” (VYGOTSKI, 1997, p. 140). Contudo, na presença de comprometimento mental a diferença está nas relações interfuncionais entre as funções psicológicas superiores.

Dainez (2014, p. 19), discutindo o trabalho de Akhutina e Pylaeva (2012), pesquisadoras do campo da neuropsicologia, argumenta que a participação na cultura possibilita a emergência de processos compensatórios. Afirma haver, na obra das autoras, um “redimensionamento da dimensão orgânica pela esfera da cultura”. Essas autoras privilegiam o entendimento de que as relações interfuncionais possibilitam, por meio da imersão social, novos modos de ação psíquica.

[...] a discussão é orientada para a ideia das relações interfuncionais. Essa noção mostra que no processo de desenvolvimento histórico da conduta, mudam não tanto as funções em si, mas ocorre as modificações nas relações entre elas e,

consequentemente, produzem mudanças de funcionamento e organização, surgindo novos agrupamentos, novos sistemas psicológicos. Não há, portanto, uma forma única de relação entre as funções visto que, em cada etapa do desenvolvimento e em cada momento de desintegração, observam-se variações particulares de relações. (DAINEZ, 2012, p. 17)

Compreendemos que essa constante integração e desintegração das funções psicológicas superiores ocorre na relação da pessoa com o mundo. Caracteriza o desenvolvimento pelos modos de aprender.

Postos esses argumentos, Vygotski, compreendendo o desenvolvimento como diferenciado, enfatiza a necessidade de estudá-lo segundo as leis gerais de desenvolvimento, onde a cultura tem um papel fundamental quando afeta a criança e gera transformações em seu organismo. Parte de dois pressupostos. O primeiro é de que na síntese sujeito-cultura ocorrem, no organismo humano, transformações que atingem os modos de ação psíquica e social. O segundo é de que é nessa relação que as funções psicológicas superiores e também os processos compensatórios se desenvolvem.

Ele relaciona o desenvolvimento da criança com o comprometimento do funcionamento mental, com o de todas as crianças, onde a constituição das funções psicológicas superiores é secundária às funções elementares, desenvolvidas a partir da imersão no meio social, da mediação do *Outro*. Argumenta que assim como acontece com as crianças comuns, o desenvolvimento das funções superiores compensa as inferiores.

Do ponto de vista dialético, não há concepção mais errônea e inconcreta que esta, porque precisamente no processo de desenvolvimento, o primário, que aparece na etapa mais precoce do desenvolvimento, é superado reiteradamente pelas novas funções qualitativas que se originam. (VYGOTSKI, 1997, p. 133)

Nesse sentido, podemos compreender os processos compensatórios como condição do desenvolvimento social humano, como os processos de constituição de funções psicológicas superiores, onde o âmbito orgânico é afetado e transformado pela cultura. Argumenta que “no desenvolvimento social da criança desempenham um papel decisivo, nos processos de substituição, os recursos auxiliares (a linguagem, as palavras e outros signos), mediante os quais a criança aprende a estimular-se a si mesmo)” (VYGOTSKI, 1997, p. 139).

Segundo Vygotski (2007), em outra obra, os processos psicológicos superiores se diferenciam das funções elementares por terem os sistemas simbólicos como substância e *motor*. O processo de apropriação dos sistemas simbólicos se dá na sua utilização para coordenar as ações com o mundo e consigo mesmo.

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções psicológicas superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o resto de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (VIGOTSKI, 2007, p. 33).

O autor utiliza a palavra “artificial” para qualificar os estímulos que não são organicamente definidos, não estão na natureza do instinto, mas são socialmente construídos, produzidos na história do homem.

Chamamos primitivas as primeiras estruturas; se trata de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as classificaremos como superiores, em quanto representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (VYGOTSKI, 2000c, p. 212)

A apropriação das formas de ação culturalmente postas em uma dada sociedade, foi chamada por Vygotski (2007) como *processo de internalização*. Trata-se do fato de que “[...] qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológicas, depois [como categoria intrapsicológica]” (VIGOTSKI, 2000a, p. 175)

Pino (2005, p. 110-112) aborda que outro termo utilizado por Vygotski para *internalização* é o de *conversão*. Para o autor, o termo *conversão* se mostra mais adequado para explicar a *natureza do fenômeno referido*. Argumenta que *internalização* “[...] conduz a pensar na existência de dois espaços físicos – um externo, ou social, e um interno, ou pessoas”; *conversão*, por outro lado, remete à relação de transformação, onde “permanece o que é essencial”. Conforme Pino (2005), esse processo implica na transformação de agir e também orienta a própria conduta.

[...] a internalização das relações sociais consiste numa conversão das relações físicas *entre pessoas* em relações semióticas *dentro da pessoa*. Em outros termos, algo que ocorre no mundo público passar a ocorrer também no plano privado. Isso implica duas coisas: uma transposição de planos, como indicado pelo termo internalização, e a ocorrência, nessa transposição, de uma mudança de *sentido* nas relações sociais. (PINO, 2005, p. 112)

Ressalta-se assim, na obra de Vygotski a consideração da dimensão interativa, pois o desenvolvimento ocorre nas relações estabelecidas entre a criança e o meio, considerando os elementos que o constituem, não de modo determinante, mas contingenciado pela história, cultura, condições concretas de vida, experiências prévias da criança etc. Vygotski (2010) desenvolve o conceito de *vivência* da seguinte maneira:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com cada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 686)

Ele explica que, por esse motivo, crianças em uma mesma etapa da vida e meio podem apresentar modos distintos de desenvolvimento. Outro ponto a se considerar é de que em cada faixa etária a criança se relaciona de maneira diferente com a ambiência social, com os objetos de conhecimento e modos de agir culturalmente.

A *vivência* é a unidade da relação criança-meio. As singularidades das crianças vão se transformando, conforme as possibilidades de vivência. As significações sociais também se desenvolvem. Como exemplo, Vygotski (2010) aborda os significados das palavras. Em cada faixa etária a criança desenvolve novos modos de significar, generalizar e classificar.

Nesse processo, o *Outro* tem um papel primordial de possibilitar modos para que elas se desenvolvam, pois ele é a materialidade do desenvolvimento pretendido que está posto no meio.

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 693)

Para Vygotski (2000b), no momento em que a espécie humana sentiu a necessidade de se organizar socialmente, também sentiu a necessidade de se comunicar, de significar e ser significado, de transformar seu meio para mudar qualitativamente a vida de toda espécie humana.

Desse modo, a linguagem, mais que um instrumento de comunicação, é uma marca de como o homem se desenvolve. É por ela que se torna possível nossa inserção na sociedade humana. Sua função ultrapassa a comunicação, constituindo-a como matéria, meio e modo de produção e organização do pensamento, das atividades psicológicas superiores: linguagem, memória, abstração, generalização, sentimentos, emoções etc.

Vygotski (2000b) estabelece que a relação do homem com o mundo é mediada pela linguagem. A espécie humana, ao criar os sistemas simbólicos, abre a possibilidade de representação de tudo o que existe, inclusive de si mesma, criando também os modos e material de sua existência psicológica, de suas ações mentais.

Os sistemas simbólicos constituem diferentes formas de linguagem, de expressão humana. É por meio dela que se desenvolve o funcionamento psicológico humano, fazendo com que o desenvolvimento humano ocorra de forma inseparável da interação social. Isso porque o sujeito não pode prescindir do outro para converter o modo de vida humano, mas se integrar à vida em sociedade. É a necessidade de participar socialmente o que faz com que o sujeito aprenda a linguagem do grupo do qual participa e, de posse da linguagem, possa converter em ações próprias àquelas que são socialmente organizadas, os sistemas simbólicos de seu grupo.

Retomamos até aqui argumentos que nos permitem entender que as condições que favorecem a emergência de processos compensatórios ocorrem nas interações e que a qualidade de participação social afeta o desenvolvimento do sujeito com comprometimento do funcionamento mental. Sendo assim, podemos aventar a hipótese de que na escola, institucionalmente reconhecida como lugar de trocas, de socialização e apropriação de conhecimento, a inclusão escolar se coloca como oportunidade de participação e desenvolvimento.

Compreendemos, portanto, que nas interações escolares, a criança encontra meios, modos e material para a construção de processos compensatórios, o que ocorre na relação entre ela e a escola em experiências que, mesmo não sendo especificamente dirigidas às suas especificidades, podem agir sobre elas, afetá-las, transformando o curso e a expressão de seu desenvolvimento.

3 CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O *TEA – Transtorno do Espectro Autista* é assim nomeado pelas últimas políticas públicas voltadas ao atendimento de pessoas que têm esse diagnóstico – Lei 12.764/2012. Contudo, é ainda designado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como *Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)*.

A OMS define os Transtornos Globais do Desenvolvimento como:

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. (OMS, 2013, F84)

Caracteriza-se por comprometimento em três eixos do desenvolvimento, como apontado por Kanner (1943), primeiro a estudar o autismo. Para o autor, trata-se de um comprometimento das relações sociais, alterações de comunicação e linguagem e falta de flexibilidade mental e comportamental (RIVIÈRE, 2004, p. 238).

O comprometimento diagnosticado no laudo de Francisco, autismo infantil, é definido pela OMS como:

Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade). (OMS, 2013, F84.0)

São quadros possíveis dentro do TGD: Autismo infantil, Autismo atípico, síndrome de Rett, Outros Transtornos desintegrativos da infância, Transtornos com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados, síndrome de Asperger, outros transtornos globais do desenvolvimento e transtornos globais não especificados do desenvolvimento.

O autismo infantil, conhecido como autismo clássico, é também chamado pelo CID 10 como “síndrome de Kanner”, por se assemelhar mais aos quadros apontados pelo autor que deu nome à síndrome. O termo “autismo”, segundo Ferrari (2007, p. 5), origina-se do grego *autós*, que significa 'de si mesmo'. Foi descrito pela primeira vez por Bleuler, em 1911, ao

descrever a "fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior" encontrado em pessoas acometidas de esquizofrenia. Em 1943, Kanner reconheceu o autismo infantil "como uma afecção autônoma e específica ligada aos primeiros anos da infância" (p. 9-10).

O principal comprometimento apontado por Kanner está nas relações sociais. "A desordem fundamental, especificou o autor, consiste na 'incapacidade das crianças de estabelecer relações normais com as pessoas e de agir normalmente às situações, desde o início da vida'." (FERRARI, 2007, p.9)

Integra um grupo diverso, de transtornos definidos a partir do conceito de *espectro autista*, termo originado em pesquisa desenvolvida por Lorna Wing e Judith Gold (1979), que estabelecem níveis distintos de comprometimento, de acordo com os sintomas. Um desses níveis corresponde aos "Transtornos qualitativos da relação social" (RIVIÈRE, 2004, p. 235).

Segundo Rivière, envolve o comprometimento de relações sociais, transtorno apresentado em todos os quadros que expressam o TEA: Autismo infantil, Autismo atípico, síndrome de Rett, Outros Transtornos desintegrativos da infância, Transtornos com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados e transtornos globais não especificados do desenvolvimento. "O transtorno fundamental dos autistas [...] é a limitação de suas relações sociais. Toda a personalidade dessas crianças é determinada por tais limitações." (RIVIÈRE, 2004, *Asperger Apud. Rivière*, 2004, p. 235).

Lorna Wing (1988, p. 243) desenvolveu doze dimensões de expressão espectro:

1. Transtornos qualitativos da relação social.
2. Transtornos das capacidades de referência conjunta (ação, atenção e preocupação conjuntas)
3. Transtornos das capacidades intersubjetivas e mentalistas.
4. Transtornos das funções comunicativas.
5. Transtornos qualitativos da linguagem expressiva.
6. Transtornos qualitativos da linguagem compreensiva.
7. Transtornos das competências de antecipação.
8. Transtornos da flexibilidade mental e comportamental.
9. Transtornos do sentido da atividade própria.
10. Transtornos da imaginação e das capacidades de ficção.
11. Transtornos de imitação.
12. Transtornos de suspensão (da capacidade de criar significantes).

Sacks (1995) aponta outra característica fundamental do transtorno: a tendência ao isolamento, a partir de descrições de Leon Kanner (Baltimore, Estados Unidos) e Hans Asperger (Viena, Áustria):

Nas palavras de Kanner, esse isolamento "sempre que possível despreza, ignora e exclui tudo o que vem para a criança do mundo externo". Essa falta de contato, segundo ele, dizia respeito apenas às pessoas; os objetos, por outro lado, podiam ser

normalmente desfrutados. O outro traço característico do autismo, para Kanner, era “uma insistência obsessiva na repetitividade”, mais simplesmente na forma de movimentos e barulhos repetitivos e estereotipados, ou estereotipias; em seguida, na adoção de elaborados rituais e rotinas; finalmente, no aparecimento de preocupações estranhas e estreitas – fixações e fascinações altamente direcionadas e intensas. [...] Asperger destacou outros traços importantes, salientando que “eles não olham diretamente para as pessoas [...] parecem absorver as coisas com olhadelas breves e periféricas [...] [há] uma escassez de expressões faciais e gestos [...] a utilização da linguagem parece anormal, forçada [...] as crianças seguem seus próprios impulsos, a despeito das exigências do meio em que se encontram” (KANNER e ASPERGER *Apud*. SACKS, 1995, p. 201)

Quanto aos dados epidemiológicos, genéticos e neurobiológicos, Ferrari (2007) aponta que as pesquisas são inconclusivas. Afirmar existir um crescimento de diagnósticos, mas aponta que não pode ser afirmado se tratar de um dado real ou resultado de um melhor acompanhamento e mais precoce.

As anomalias encontradas no âmbito neuro-bioquímico de aumento de hormônios do estresse e diminuição das beta-endorfinas não são definidoras especificamente dos quadros de autismo. As evidências neurobiológicas, conforme Ferrari (2007), apontam resultados diferentes em pessoas distintas, sugerindo desenvolvimentos do transtorno específicos em cada um.

Desse modo, conforme o autor, as pesquisas “não colocaram em evidência, até o momento, uma ou algumas anomalias neurobiológicas que poderiam ser consideradas específicas do autismo infantil” (FERRARI, 2007, p.42). Porém, Ferrari (2007) e Sacks (2008) abordam a existência de evidências de que haja causas genéticas.

Reily (2001, p. 249-250) levanta as pesquisas de Frith como possibilidade de explicação para o transtorno. Segundo aquele autor, o comprometimento está no processamento mental de informações, dado pela realização das funções estruturais de representação ligadas a um conhecimento referente a algo.

O processamento mental se constitui na execução de um conjunto de funções psíquicas que se unem para avaliar, classificar, abstrair e comunicar. Na existência do transtorno não existe uma busca por coesão e coerência: “[...] autistas atendem a detalhes independentes, fragmentados, sem perceber o contexto global do qual tais fragmentos fazem parte, formando um todo significativo” (FRITH *Apud*. REILY, 2001, p. 249-250).

As afirmações de Frith, apresentadas pela autora, permitem supor que há um comprometimento no encadeamento de elementos para constituição de significações, mas Reily (2001), em suas pesquisas com artistas *savants*, nos mostra indícios de que as funções

superiores não estão deficitárias, mas que é possível não ocorrer uma relação entre essas funções.

Frith mostra que um distúrbio específico de "teoria da mente" pesquisado, entre outros, por Charman e Baron-Cohen (1992 e 1993), Leslie (1987) e Leslie e Frith (1988), pode afetar tanto a função cognitiva quanto a interação socioafetiva e a comunicação. Isso explica as dificuldades que os autistas apresentam no jogo simbólico, no pensamento metafórico, na compreensão e produção do humor. Essa maneira de focalizar a problemática do autista, quando aplicada ao savant artista, é compatível com os resultados das diversas pesquisas de O'Connor e Hermelin. Tomados em conjunto, seus estudos demonstram que a produção (output) dos savants revela o uso de regras, estruturação de conteúdo, que descreveram a produção savant como algo automático, de natureza basicamente concreta. (REILY, 2001, p.250-251)

A autora argumenta, por exemplo, que a função de memória não está comprometida, mas que é o comprometimento no processamento central o que faz com que a atenção, na existência do autismo, ocorra de outro modo, diferenciado.

Neles, o sistema de atenção está intacto: crianças autistas conseguem manter atenção quando qualquer outra pessoa já teria se desinteressado; concentram-se em coisas que não interessariam a mais ninguém. No entanto, há prejuízos no processamento central e, por isso, "fatores incidentais do ambiente podem se tornar o principal foco de atenção para pessoas autistas. Aquilo que se mostra saliente para a maioria das pessoas, no que se refere à percepção, pode não se mostrar saliente para uma criança autista e vice-versa". (REILY, 2001, p.250)

Na construção do problema de pesquisa, considera-se que uma criança com TEA, segundo Rivière (2004), tem um comprometimento nas relações sociais, o que afeta diretamente o desenvolvimento da função de linguagem(s) que, por sua vez, afeta as suas possibilidades de comunicação e relação social. Considera-se também o papel atribuído à linguagem na Educação Infantil como resultado da compreensão de sua importância nos processos de aprendizado e desenvolvimento humano. A ênfase nela pode ser explicada no destaque dado ao desenvolvimento de funções simbólicas.

No caso específico de pessoas com TEA, ainda de acordo com Rivière, a educação tem um papel que possibilita a melhora do quadro. "[...] aceita-se de forma quase universal que o tratamento mais eficaz do autismo de que dispomos atualmente é a educação. [...]" (RIVIÈRE, 2004, p. 236). Isto porque desde a década de 80, os estudos avançaram para um caminho em que o transtorno foi tomado como uma alteração cognitiva que explica os comprometimentos envolvidos, fazendo com que a educação tenha se tornado "o principal tratamento do autismo" (p. 236).

Outros pesquisadores, como, por exemplo, Oliveira e Chiote (2013) e Baptista e Vasquez (2013), também abordam a escolarização como processo que pode favorecer o desenvolvimento de ações alternativas, tomadas por nós como compensatórias.

Baptista e Vasquez (2013) chamam a atenção para o fato de se tratar de um transtorno do desenvolvimento, não algo definitivo, e de que a participação social pode favorecer o desenvolvimento.

Na infância, essas condições psíquicas caracterizam-se por não estarem definidas, uma vez que o sujeito está se constituindo. Ao pensarmos que se trata não de um quadro definido, mas de um impasse na constituição subjetiva, acentua-se o caráter imutável dessa maneira, não de ser, mas de estar na infância. Tal posicionamento abre espaço para a construção de alternativas existenciais para esses sujeitos. A posição defendida por muito psicanalistas e educadores é que a escolarização pode influenciar nessa construção, permitindo, inclusive, uma virada estrutural. Por isso se sustenta a educação como constitutiva para tais crianças. (BAPTISTA; VASQUES, 2013, p.278)

De uma perspectiva interacionista, histórico-cultural e argumentando que a emergência de formas alternativas de funcionamento psicológico podem ser propiciadas pelo reconhecimento social no convívio dessas crianças/pessoas em todas as esferas sociais, as perguntas que nos colocamos são: como ocorre a inclusão escolar de uma criança com TEA na educação infantil? Se e como o processo de inclusão escolar pode contribuir para o desenvolvimento dessa criança? Tais perguntas elaboramos e tentamos responder considerando princípios e contradições relacionados à políticas e práticas de inclusão escolar, princípios e características norteadores da educação infantil e o desenvolvimento diferenciado dessas crianças.

4 A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A necessidade de atentar aos modos como socialmente as crianças com deficiências são significadas, aos modos como a deficiência socialmente se realiza, exige conhecer e refletir sobre as políticas educacionais de inclusão, além dos modos e repercussões de sua implementação.

As políticas de inclusão educacional estão postas na sociedade brasileira e preconizam que pessoas com deficiências, TEA ou superdotação tenham acesso ao sistema regular de ensino, garantindo sua participação e aprendizagem. Porém, apenas o direito ao acesso não garante iguais oportunidades de participação, que podem ou não ser possibilitadas no interior da sala de aula.

Por isso é necessário refletir o que está implicado no processo de inclusão nas relações de ensino-aprendizagem construídas no processo educativo, considerando que essas relações estão ligadas às concepções sociais mais amplas que constituem os sujeitos protagonistas da história. Referimo-nos às concepções de desenvolvimento e de comprometimento. No caso estudado, TEA, autismo clássico, trata-se de considerar as idéias sobre como e o que pessoas com tal comprometimento aprendem.

Esse problema [refere-se à presença de alunos com deficiência na escola] não é do professor. Alguém consultou a escola? Você acha que lá em Brasília tem alguém preocupado, pensando se eles aprendem ou não aprendem, se professor consegue ou não? [...] A questão é política. [...] Esse é um problema muito grande. Nós não temos condições de dar conta desses alunos. Nós não temos condições de dar conta nem dos outros. Professor trabalha muito. Tem muita aula. Dá muita aula. Não dá tempo. É um problema sério, não é porque não quer, é porque não pode. Não dá tempo. Eles [refere-se aos alunos] não conseguem. Eles têm de estar em um lugar especial. (CARVALHO *In*: CARVALHO e SOARES, 2012, p.74)

A fala recortada acima, atribuída pela autora a uma professora, reflete o que muito se escuta na escola sobre o processo de inclusão. É possível notar que a professora designa aos referidos alunos "um lugar especial", a escola especial, usando um discurso comum entre os professores.

O recorte da autora dirige nossa atenção à forma como a professora relata seus problemas docentes, que extrapolam a inclusão de alunos com deficiências em salas regulares. Sente-se, por exemplo, abandonada pelo poder público, ao perguntar se *"em Brasília tem*

alguém preocupado", como se a inclusão fosse uma política posta sem que houvesse formação para garantir o exercício dessa política. Reclama de condições trabalhistas que obrigam o professor a assumir mais aulas do que pode, atrapalhando a dedicação a cada aluno, a cada classe.

"Nós não temos condições de dar conta nem dos outros.", diz a professora, externando os dilemas docentes da educação como um todo: salas cheias, falta de materiais e espaços adequados etc. Por fim, culpabiliza *"eles"*, os alunos com deficiências, que após as políticas de inclusão estão em salas regulares. Afirma: *"[...] eles não conseguem. Eles têm de estar em um lugar especial"*.

Trazendo a discussão que apresentamos, com relação à fala da professora, para o âmbito da escola em que foi feita a pesquisa de campo, constatamos que as reclamações sobre as condições de trabalho também emergem. Serão tratadas mais detidamente adiante, no Capítulo 6, mas, para ilustrar aquilo de que tratamos neste momento, transcrevemos, no que se segue, uma entrevista realizada durante esta pesquisa, na qual a diretora da escola fala sobre a resistência dos professores às práticas inclusivas:

[...] porque tem professor que no começo do ano eu sei que fica rezando... e tem professor que encara numa boa... tem professor que por se sentir desafiado... ou porque gosta... *mas tem professor que reza muito para não ter um aluno assim na sala...* então pra esses eu não posso atribuir o Francisco... não posso deixar na sala com o Francisco... porque sei que quem vai sofrer é o Francisco... e o professor também... e as outras trinta crianças... porque o ano inteiro o professor vai focar só nessa questão...

[...] e quando o professor chega para mim... como diretora... *e fala assim "olha, ou eu cuido dele ou cuido dos outros trinta e quatro"*... apesar que o L. ((uma criança com síndrome de Down da escola))... que ela está falando... é um pouco de verdade... eu acho um pouco de verdade... porque ela não está preparada para cuidar daquele... ela não sabe o que fazer... ai ela vai CUIDAR::: daquele... e ela não consegue... porque a formação -- você é pedagoga... você sabe disso -- a formação da pedagogia -- pelo menos quando eu estudei... não faz tanto tempo assim -- eu tive inclusão na faculdade... mas assim:: ((expressão de descontentamento))... até porque a gente não sai como especialista nisso...

(Entrevista com a diretora em 28 de Maio de 2014)

A diretora fala sobre a *torcida* dos professores na atribuição de aula para não pegar uma classe em que tenha uma criança com deficiência. Cita um caso da escola em que a professora se lamenta por não saber como trabalhar com uma criança que tem síndrome de Down. No discurso da professora, surge a sua crença de que é difícil educar essa criança em um ambiente coletivo, quando diz que *"ou cuida dele, ou dos outros trinta e quatro"*.

Citando essas falas/acontecimentos, buscamos introduzir as questões da inclusão da criança com TEA, destacando a necessidade de consideração dos muitos fatores envolvidos: o

papel do professor em meio a precariedade educacional, de condições que colaboram para a constituição de seus modos de ação e, por outro lado, o papel do professor como protagonista dessa história. Nosso objetivo é tornar visíveis as contradições e relações de poderes constituídos nas interações educacionais que se dão na vivência do espaço escolar.

Elias e Scotson (2000), ao pesquisarem a respeito da discriminação, do preconceito e da estigmatização, argumentam que explicações apenas do âmbito econômico (e, em nossa compreensão, apenas do âmbito macro político), não justificam os modos como determinados processos sociais ocorrem.

Os autores apontam também para o fato de que um estudo realizado no microcosmo das relações sociais (no caso, escolar) nos oferece uma importante contribuição para explicar como se constituem, no plano interpessoal e micro, as estigmatizações.

Para eles, na discussão de questões sociais, o estigma é explicado como um instrumento na luta pelo poder. Os grupos, *estabelecidos*, que dominam e estigmatizam se organizam em torno de assegurá-lo, o que remete à ideia de que permanentes conflitos e transformações, assim como a desigualdade e o desequilíbrio, são o que caracteriza e mantém as relações sociais.

À luz das proposições dos autores, entendemos que as políticas de inclusão podem ser pensadas como paradigma oficial que é promulgado e deve ser implementado como ferramenta de equidade social. Contudo, há que se considerar o fato de desestabilizar o que socialmente prepondera em termos das relações de poder vigentes na escola. Essas políticas podem também ser tomadas como um ruído, uma interferência na aparente “coesão social”, visto que colocam o diferente na escola, instituição que se organiza e funciona via homogeneização.

Elias e Scotson (2000) nos ajudam a entender como essas políticas e práticas se fundam e produzem contradições como as que emergem nas falas das educadoras acima apresentadas. O professor é a figura autorizada socialmente como aquele que tem para si o conhecimento, ensina e que sabe ensinar. O fato de a criança não aprender invalida a ação docente, ameaça o trabalho do professor, sua competência. A diversidade na sala de aula ameaça essa concepção de professor, pois resulta na diferença dos resultados e causa insegurança ao professor, nem sempre preparado para lidar com essa realidade.

A inclusão do aluno com deficiência é, nesse sentido, uma ameaça à quebra de poder dentro da escola, pedindo o rompimento de paradigmas e transformações de concepções e ações pedagógicas. Na luta pelo poder, o professor, que tem sua ação docente contingenciada

por todas as dificuldades já mencionadas, sente-se fragilizado, acarretando a culpabilização da política, de Brasília, da inclusão, da criança.

A Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, alinha-se às políticas que postulam a educação escolar inclusiva (BRASIL, 1994; 2001; 2008), no que se refere aos direitos da pessoa com TEA. Aponta para a inserção de crianças com esses transtornos em classes regulares, destacando os processos de acesso à educação comum como condição de diminuição da desigualdade social e de exercício da cidadania.

A política endossa preceitos da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), documento internacional do qual o Brasil é signatário, que desempenhará um importante papel na construção de princípios e práticas de inclusão social, preconizando a necessidade de “educar juntos todos os alunos sem restrições”.

Conforme o documento:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

O documento foi um marco em apontar diretrizes para que os países organizassem seus sistemas de ensino, de modo a contemplar as diversidades em um sistema escolar único, adaptando-se às necessidades educacionais especiais dos alunos para garantir o acesso ao conhecimento a todos, independentemente de singularidades.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica definem a inclusão como:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 20).

Conforme essa definição, o paradigma de inclusão é a garantia de participação nos espaços sociais, sendo a escola um deles. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) especifica o modo como a educação especial deve agir, de acordo com os princípios que norteiam as políticas de inclusão, colocando-a como uma modalidade que deve agir colaborativamente com a educação regular.

O documento acima citado define a educação especial como “[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.”

As mudanças preconizadas para educação especial, ainda de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, buscam a superação de um modelo de educação especial que, ao longo de décadas, segundo o documento, resultou “[...] em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica” e que, na perspectiva de uma educação inclusiva, a “[...] educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais”.

No âmbito das políticas nacionais de inclusão, a Lei nº 12.764, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, já aqui referida, define o transtorno como deficiência. O Art.1º aponta as seguintes diretrizes para caracterizar a população que contempla:

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

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

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

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012)

Essa lei, que define o TEA e especifica o atendimento da pessoa com esse transtorno, em nossa concepção, apresenta um modo de caracterizá-lo distante do conceito de *espectro* descrito na literatura médica, construindo um estigma de inaptidão e ausência de desenvolvimento.

O conceito de *espectro*, segundo Rivièrè (2004, p. 241), considera o transtorno como um *contínuo*, pois “[...] pode nos ajudar a compreender que, quando falamos de autismo e de outros transtornos globais, empregamos termos comuns para pessoas muito diferentes”.

Tratando-se de um *contínuo* com muitas variações de desenvolvimento; considerando-se também os pressupostos da psicologia histórico-cultural que assumem a dimensão social como constitutiva das possibilidades psíquicas, podemos argumentar que tal caracterização pela lei toma o desenvolvimento da pessoa com TEA como marcado apenas pelos comprometimentos orgânicos.

Quanto à educação da pessoa com TEA, a Lei nº 12.764/12 propõe no Art. 3º o acesso à educação na rede regular, destacando que: “Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

Ressalta-se, nesta discussão, a importância conferida à inclusão escolar dessas crianças como direito humano ao convívio com a diversidade de seus pares. Além disso, a participação nos processos de construção de um sistema educacional inclusivo é entendida como necessária para que comporte e reconheça suas diferenças.

Investigando aspectos da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, o presente trabalho compreende que o desenvolvimento que se processa na presença de deficiência é, como em todas as crianças/pessoas, um desenvolvimento mediado pelas relações sociais. Como tal, apresenta-se como afetado por paradigmas sociais, por concepções filosóficas, políticas pedagógicas em permanente (re)elaboração nas relações sociais e escolares.

Partindo de argumentos vygotskianos e tomando o processo histórico como fator que contingencia a escola, a formação docente e, conseqüentemente, as relações de ensino, é preciso considerar que o modo como a educação especial foi organizada contribui para a maneira como a sociedade concebe a deficiência, o TEA, e para a constituição desses sujeitos.

Kassar (1999) e Carvalho (2006), pesquisadoras brasileiras que, tendo como aporte as ideias de Vygotski, concebem o desenvolvimento humano na presença de deficiências como diferenciado, apontam que, historicamente, o aluno atendido por essa modalidade foi considerado inapto, que não aprende. Para os autores, essa forma de entendimento deve ser superada na construção de novas formas de intervenção pedagógica, pois esse aluno aprende e toma para si essas concepções, apreendendo a desqualificação social, a inaptidão que lhe são atribuídas.

As políticas e práticas de inclusão escolar têm como cerne o direito de participação social. Os direitos, segundo Oliveira e Padilha (2013, p. 24), emergem de uma necessidade de diminuir conflitos e desigualdades sociais em uma sociedade que serve aos interesses de grupos específicos. “[...] o direito também se constitui num universo marcado por contradições, pelas relações sociais de produção e por disputas de diferentes grupos no que se refere às concepções e aos projetos de sociedade.”

Saviani (2005, p. 23) aponta que, no fim da década de 80, ocorrem as reformas educativas neoliberais, onde “[...] busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento”. O papel do Estado na educação se torna secundário, abrindo espaço para a benemerência e o voluntariado, surgindo ONG’s, fundações etc, com o objetivo de atingir resultados máximos com o mínimo de investimentos. O Estado transfere responsabilidades às instâncias privadas e também aos cidadãos.

Oliveira e Padilha (2013) questionam como o Estado descentralizado pode prover medidas para garantia de políticas afirmativas. As autoras argumentam que a contradição ocorre na medida em que a escola inclui as classes desfavorecidas, mas, por outro lado, reproduz a lógica do mercado de trabalho, selecionando competências e habilidades que as pessoas devem aprender, mas restringindo o desenvolvimento a esses fatores.

[...] o capitalismo demanda da escola formar trabalhadores adaptados às novas situações, sabendo-se que as “novas situações” são, exatamente, as estratégias de “inclusão” nos níveis de ensino sem o correspondente compromisso com os padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo – a de que o trabalhador deve desenvolver *habilidades e competências* –, pedagogia absolutamente contrária à emancipação humana. (OLIVEIRA; PADILHA, 2013, p. 15)

De acordo com Laplane (2004), a partir de uma perspectiva neoliberal, a educação escolar é vista como uma condição para o desenvolvimento humano e cabe a escola formar os indivíduos de acordo com as necessidades de mercado. A escola é o lugar onde supostamente devem ser desenvolvidas as competências exigidas para o mundo globalizado, formando o indivíduo com habilidades e conhecimentos necessários. Interfere, assim, na qualidade da força de trabalho, que corresponderá ao nível de educação. Pautada em preceitos da economia, a escola eliminaria a ineficiência social formando indivíduos eficientes e ajustáveis.

Desse modo, pressupostos políticos, econômicos e pedagógicos contribuem, nesse contexto social, momento histórico e cultural, para a produção de condições e modos de

educar que colocam inclusão/exclusão em relação. Por um lado, temos a disseminação do discurso de inclusão, uma legislação que preconiza os direitos humanos e, por outro lado, uma lógica econômica e uma realidade social que excluem as pessoas com deficiência, não permitindo que seus direitos sejam plenamente exercidos.

Oliveira e Padilha (2013) argumentam que o pensamento liberal e a individualidade produzida por ele, separa indivíduos por grupos, negando sua totalidade e, em consequência, relativiza os direitos.

Uma grave consequência é que, quando se nega a totalidade, caímos no relativismo que está presente com força nas propostas pedagógicas atuais: por exemplo, podemos nos lembrar das propostas que afirmam a necessidade de adaptar os currículos às esferas locais à guisa de contextualizar o ensino. Na verdade, o que acontece é a limitação a que estão sujeito os alunos e os professores, comprometendo a universalização e a objetivação do conhecimento. (OLIVEIRA; PADILHA, 2013, p. 30)

No caso específico de crianças com TEA, como já mencionado, Oliveira e Chiote (2013); Reily (2001); e Baptista e Vasquez (2006; 2013) apontam a escolarização como instituição que pode favorecer o desenvolvimento dessas pessoas.

Baptista e Vasques (2006, p. 153) adotam a seguinte posição referente à inclusão: “Os sujeitos com TGD têm sido identificados como aqueles que impõem grandes desafios aos processos inclusivos, visto que suas características são muito variáveis e de difícil gestão no âmbito do grupo”.

Por outro lado, autores como Ciantelli, Leite e Martins (2014, p. 122), que pesquisaram os processos de inclusão escolar de crianças com TEA no Ensino Fundamental, apresentam e discutem casos diversos. Para eles, em alguns casos “se considerou pouco efetiva a sua manutenção na escola comum”, devido aos poucos episódios interativos da criança na sala, mas constata, em outro caso estudado:

[...] apesar de também ter sido identificado um nível de competência curricular baixo, ele apresentou alguns avanços na escola comum, como: maior tempo de permanência em sala de aula, realização de algumas atividades propostas pela professora especial, maior independência na alimentação, melhor nas atividades de autocuidado, além da compreensão e seguimento de ordens verbais simples. (CIANTELLI; LEITE; MARTINS, 2014, p. 119)

Baptista e Vasquez (2013, p. 285) acompanharam a inclusão escolar de um menino de 6 anos com TEA, desde a Educação Infantil até seu ingresso no Ensino Fundamental. As autoras apontam que as dificuldades enfrentadas se deram no âmbito comportamental, não

explicitando quais comportamentos, mas que "[...] não houve metodologia ou técnicas específicas, mas alterações curriculares semelhantes àquelas que devem ser ativadas quando ocorre a inclusão de outros perfis de alunos no ensino comum".

O relato de pesquisa nos permite compreender que, quando expressam "*outros perfis*", os autores se referem a alunos que geralmente fracassam na escola por outros motivos que não um transtorno do espectro autista.

Oliveira e Chiote (2013), em trabalho sobre a inclusão escolar de uma criança de 5 anos na Educação Infantil, também apontam pistas para compreendermos o que pode ser enriquecedor para o desenvolvimento dessas crianças. Baseadas na psicologia histórico-cultural, as autoras fizeram intervenções que objetivavam o aprendizado do *ato de beber água* por parte da criança. Percebem que no começo precisam sinalizar as ações, em outros momentos *fazer junto*, pegar na mão da criança para levar o copo a boca, mas, com o decorrer do ato na prática cultural de beber água, ela compreende, regula sua ação.

Corroborando nossas constatações, atribuem fundamental importância ao papel das significações nos processos compensatórios, relacionando-as ao funcionamento psicológico

A significação destaca-se como elemento que permite interação e os avanços no desenvolvimento mental. [...] No processo de apropriação da linguagem e de constituição do pensamento, a significação emerge como alimento da consciência, possibilitando a inter-relação entre funções até então desconectadas, ampliando suas possibilidades de configuração. (CHIOTE; OLIVEIRA, 2013, p.196)

Todos esses argumentos permitem compreender que a perspectiva vygotskiana pode contribuir para uma compreensão distinta da criança com TEA em sua relação com a escola, redimensionando a ideia de inclusão escolar de alunos com deficiência.

A inclusão escolar, ainda que consideremos suas contradições, pode ser compreendida como um marco nas formas de compreensão e significação de pessoas com deficiência, retirando-os do lugar de inapto à aprendizagem, qualificando-os, através da ação educacional como pessoa de direito e que aprende, ações e posições que podem favorecer qualitativamente o desenvolvimento dessas pessoas. Permite, assim, a construção de modos distintos de intervenção pedagógica, nos quais crianças, jovens e adultos com TEA tenham suas diferenças consideradas e sejam abordados como sujeitos de aprendizagem.

4.1 Concepções sobre a Educação Infantil

A Política Nacional de Educação Infantil (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), documentos que postulam e orientam a organização dessa modalidade de ensino no cenário nacional, enfatizam-na como um direito da criança.

As diretrizes estabelecem como objetivo da Educação Infantil “garantir a criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2010, p. 18). A linguagem, nesse contexto, é meio e produto de desenvolvimento privilegiado nessa etapa da vida escolar. Segundo os documentos, as aprendizagens devem ocorrer não perdendo de vista a dimensão interativa e o brincar.

Enfatizam a relação entre as ações de educar, cuidar e brincar, assim como a necessidade de considerar, na construção do trabalho, as diferenças individuais, a natureza complexa da criança e de cada uma delas.

Nessa direção, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2001) explica que, nesta modalidade de ensino, educar é propiciar situações de cuidados e realizar brincadeiras organizadas em função das características das crianças, de forma a favorecer sua participação, seu desenvolvimento e aprendizagem.

Versando sobre a necessidade de educar/cuidar, cuidando/educando e brincando, os documentos enfatizam a imersão das crianças em diferentes linguagens, em vivências que promovam o desenvolvimento e domínio das mais variadas formas de expressão: gestual, verbal, dramática, musical, assim como sua gradativa e permanente integração às práticas de leitura e escrita. Observa-se, nesses documentos, que em brincadeiras e demais situações de cuidados e educação, organizadas em função das características das crianças, o desenvolvimento e domínio de variadas formas de linguagens, assim como a necessidade de escutar, de promover e considerar a expressão da criança, coloca-se como condição primordial de seu desenvolvimento, compreendido como processo social⁵.

Ainda de acordo com RCNEI,

⁵ Destaca-se, por exemplo, a publicação: DEIXE EU FALAR - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica / Rede Nacional Primeira Infância – 2010. A publicação busca garantir que a voz e a vez das crianças sejam respeitadas, contribuir com informações e dados que ressaltam diferenças e necessidades individuais e coletivas das crianças

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (MEC, 2001, p. 24)

Orientações como esta dirigem nosso olhar às dimensões afetiva e relacional do trabalho educacional: o educar e o cuidar envolvem a construção de vínculos afetivos e esses, por sua vez, exigem a ampliação do entendimento sobre as singularidades de cada criança, a identificação e a resposta às suas necessidades específicas.

Mello (2010, p. 194), autora que aborda a Educação Infantil tendo como base a abordagem histórica cultural, enfatiza a necessidade de, nessa etapa escolar, a criança ser ouvida e seu papel como sujeito ativo na produção de conhecimento ser valorizado. Enfatiza a “escuta às necessidades das crianças como necessidades do desenvolvimento infantil”.

Pino (2005), ao discorrer a respeito da criança, enfatiza sua imersão na cultura como condição de seu desenvolvimento.

[...] na medida em que a *cultura* é o conjunto das obras humanas e o específico dessas obras é a sua *significação*, o desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas (mundo, existência e condições de existência humana). Mas o desenvolvimento cultural estará comprometido se ela não tiver também acesso aos bens materiais produzidos pelos homens e que são portadores dessas significações. (PINO, 2005, p. 152)

O autor se refere à qualidade de imersão na cultura, enfatizando a importância do modo como a criança tem ou não acesso a ela. Para ele, o modo de acesso pode configurar exclusão. Pino (2005) enfatiza a importância fundamental do Outro no desenvolvimento da criança, que se apropria das características humanas quando “se integra, progressivamente nas práticas sociais do seu grupo cultural” (p. 153).

De acordo com essa concepção de relação criança/cultura, Smolka (2002) entende a criança como produção humana:

Produção certamente orgânica, biológica. Mas não meramente (re)produção da espécie. Produção fundamentalmente simbólica e discursiva. Nomear a criança, conceituar a infância, teorizar sobre o desenvolvimento... faz parte de um gesto de conhecimento tornado possível pela produção de significação característico do próprio *Homo – Faber, Symbolicus, Duplex*. (SMOLKA, 2002, p. 124)

É sobre a relação da escola com a criança cultural, aquela que se torna criança na imersão/conversão da cultura, nas práticas sociais das quais participa, que se faz necessário

pensar na escola e nas ações pedagógicas como espaço que pode favorecer seu desenvolvimento cultural.

Nesse sentido, para Mello (2010, p. 197), o papel do professor na Educação Infantil é caracterizado por aquele que “[...] propõe intencionalmente a atividade, amplia e qualifica a atividade iniciada pela criança, interfere sempre que necessário para garantir, como as atividades propostas, que cada criança se aproprie das máximas capacidades humanas dada naquele momento da história”.

Diante desses pressupostos, evidencia-se a importância em pensar na organização do espaço da criança na escola, visando à exploração de materiais, de possibilidades de brincar, o contato com bens culturais, da organização do espaço, do tempo.

Considerando que o desenvolvimento da linguagem e da socialização são objetivos privilegiados da Educação Infantil e que o TEA impacta justamente nos processos de interação social e de desenvolvimento da linguagem, é pertinente e necessário indagar como e de que forma os processos de inclusão escolar, de aprendizagem e desenvolvimento, afetam essas características do TEA constitutivas da criança.

Neste contexto de argumentação, é possível formular a hipótese de que uma criança com essas características diferenciadas pode encontrar em uma classe regular elementos que promovam seu desenvolvimento, afetada por condições e modos de convívio com a linguagem e com seus pares.

5 METODOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DE UM ESTUDO DE CASO DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE FRANCISCO

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância da investigação. O método, neste caso, é ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação. (VYGOTSKI, 1995, p. 47 – tradução nossa)

Tendo em vista que este trabalho busca compreender as contribuições do processo de inclusão escolar na Educação Infantil para o desenvolvimento de crianças com TEA, ressaltamos que o problema foi abordado na/pela construção de um estudo de caso. Realizamos uma observação participante do processo de inclusão escolar de Francisco, 4 anos, com diagnóstico de TEA, matriculado em uma escola pública de um município da grande São Paulo.

O primeiro contato com a escola foi feito no 2º semestre de 2013, a partir de encaminhamento feito pela secretaria de educação do município, órgão responsável pela indicação da escola na qual foi elaborada a pesquisa de campo. A diretora da escola se colocou à disposição para auxiliar no contato com os pais da criança para obtenção de autorização da observação, apresentando também as possibilidades de pesquisa: no período referido, a escola contava com 4 crianças com TEA matriculadas.

Das crianças, Francisco foi o escolhido por ser a única criança matriculada na Educação Infantil e também por ser a única que permaneceu na escola em 2014, quando o trabalho de observação participante ocorreu. A indicação da escola e a permanência do menino foram as possibilidades encontradas no campo e contribuíram para a efetivação dos objetivos de pesquisa.

Previamente, foram elaborados os termos de consentimento livre e esclarecido para ciência e autorização da professora da classe, dos pais do aluno e da escola. Todos os termos foram submetidos ao Comitê de Ética da UNIFESP – conforme Parecer 542.470.

Após providenciarmos a documentação necessária à pesquisa de campo, passamos à observação participante. Teve início na segunda semana de aula do ano letivo de 2014. Foi desenvolvida durante 6 semanas, entre os meses de Fevereiro e Março. Durante 21 dias, a permanência na escola foi das 15h às 19h, horário correspondente às 4 horas do período escolar. Em algumas semanas, a ocorrência de feriados ou reuniões pedagógicas de planejamento interromperam a observação.

A partir da observação, foi elaborado um diário de campo com base em notas de campo. No diário, foram registrados aspectos das interações que dão forma ao trabalho pedagógico desenvolvido durante a observação da sala em que Francisco estuda. Grande parte das situações observadas foram gravadas em áudio, totalizando 84 horas. As gravações transcritas, juntamente com as notas de campo, deram forma ao material usado na análise.

Posteriormente à observação participante, foram realizadas entrevistas semi estruturadas com a professora, a diretora e o pai do aluno. O objetivo foi de contribuir para o trabalho presente desde o início da pesquisa, qual seja, o de conhecer a criança e suas condições de possibilidades de ação e desenvolvimento junto à família e escola.

Foram tiradas fotos do ambiente, de materiais da rotina, de atividades elaboradas pela professora e/ou por Francisco (lições e desenhos) e de brinquedos e jogos usados pela criança. Esses procedimentos integraram o trabalho de investigação pretendido, na construção do estudo do caso da inclusão escolar de Francisco.

No que se refere ao estudo de caso, entendemos ser aquele que deve “captar a complexidade de um caso único” (STAKE, 2007, p. 11). A sua construção é desenvolvida via análise de “episódios significativos”, problematizados sob uma visão global do sujeito em estudo. “O caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (STAKE, 2007, p. 18). Com relação ao papel do pesquisador, cabe ressaltar que: “[...] numa situação diferente, teremos um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular” (STAKE, 2007, p. 19).

Para Elias e Scotson (2000, p. 20):

O uso de uma pequena unidade social como foco de investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável – microscopicamente, por assim dizer. Pode-se construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se acredita universal.

Os autores apontam para a possibilidade de, através do estudo de um caso particular de uma unidade – definido neste trabalho como a relação de uma criança com a escola –, podermos encontrar, destacar e discutir “problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais”, ou seja, em diferentes formas de estabelecimento de relações criança-escola nos processos maiores de *efetivação* de políticas e práticas de inclusão escolar.

Nessa direção, o trabalho ressalta o particular, aquilo que constitui e resulta da relação criança-escola, relação que envolve as histórias sociais da criança e da escola e as histórias

particulares de cada uma dessas dimensões, postas em relação pelas políticas de educação inclusiva.

O específico, ressaltado e construído como *um caso de ensino e aprendizagem na inclusão escolar* de uma criança com deficiência, contribui para a compreensão do geral, dos processos de desenvolvimento de crianças com TEA e de condições e modos de realização do paradigma de inclusão escolar em curso, assim como de suas contribuições para o desenvolvimento da criança com TEA.

A abordagem histórico-cultural compreende a interação social como *lócus*, condição e modo de constituição do funcionamento mental. Na construção desse estudo de caso, essa afirmação conduz à consideração dos fatos em seu acontecimento com o objetivo de compreender as contribuições da escola, das interações que ocorrem em uma sala regular de Educação Infantil para o desenvolvimento de uma criança com TEA.

Nessa direção, de acordo com as contribuições de Ezpeleta e Rockwell (1986), podemos entender a escola como uma unidade particular na história, afetada pelas políticas e concepções que a circundam, criadora de suas práticas na síntese entre a realidade local e as orientações políticas. A escola é compreendida como uma unidade do sistema educacional que, além de princípios orientadores comuns, constrói sua prática de modo, ao mesmo tempo, transformado e transformador.

Se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações e ajudam a convencê-lo de que sabe bem pouco sobre a vida da escola. (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 16)

De acordo com as autoras, as categorias de análise envolvidas em uma pesquisa na escola aparecem na observação da construção cotidiana a partir das particularidades das práticas pedagógicas que, na análise, podem ser tomadas como indícios que conduzem à busca de explicações.

Um trabalho permanente de análise e registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos “evidentes” das situações. Quando o “não-significativo” se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar. A análise proposta permite identificar e relacionar estes indícios e a partir daí orientar as novas observações. [...] Frequentemente, porém, cada uma delas abre encadeamentos que nos conduzem à trama que queremos reconstruir. (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 17)

Na escola, observa-se o inacabado em construção, a construção que ocorre em seu cotidiano. Os fatores que correspondem ao *inacabado escolar* e à importância de compreender *o fato em seu acontecimento* foram constituintes deste trabalho como pesquisa participante, que envolveu a presença ativa da pesquisadora sem uma ação planejada de intervenção.

A observação privilegiou a participação da criança com TEA, ou seja, considerou a criança em interação, enfocando o que é proposto e como a criança responde às demandas escolares. Ressaltamos as interações conduzidas pelas intervenções pedagógicas ou as que surgiram espontaneamente como resultado de ações da própria criança, da professora, da pesquisadora ou das demais crianças, tendo em vista, no acontecimento, as possibilidades de participação da criança com TEA.

O trabalho de observação foi desenvolvido com a participação nas atividades conduzidas pela professora, sem deslocar a criança de seu grupo de referência, sem perder de vista sua relação com a ambiência escolar, com sua professora e com o que é proposto em termos de trabalho pedagógico. Buscamos auxiliando-a sempre que possível, tendo como pressuposto que na proposta de inclusão escolar de crianças com deficiência, essas crianças devem participar de tudo o que é proposto para o grupo.

Logo no início da observação, a pesquisadora foi apresentada às crianças pela professora como *a professora Camila*, o que evidencia uma abertura à pesquisadora para interagir com as crianças, com ela e com o trabalho pedagógico. Notamos que havia, por parte da escola (não apenas da professora, mas da gestão também), a expectativa de colaboração com o trabalho pedagógico e desenvolvimento de algum trabalho específico que contribuísse para o processo de inclusão de Francisco.

Compreendendo que o método de observação participante privilegiava a participação no trabalho da sala de aula em seu andamento/acontecimento, sem intervenções planejadas com objetivo de intervir diretamente sobre a criança ou sobre o trabalho pedagógico, procuramos lidar com essa expectativa deixando claro em minhas ações o que era objetivo da presença da pesquisadora e buscando não perder as relações de crianças e professora com Francisco.

Foi no inacabado escolar, em meio às diversas interações definidoras do trabalho desenvolvido na sala, que se constituiu um movimento circular de interações entre professora-pesquisadora-Francisco-professora-pesquisadora.

Embora a pesquisa não tenha sido planejada com uma ação dirigida para a professora, estabeleceu-se uma relação em que a professora compartilhava com a pesquisadora os medos,

expectativas e questões em relação ao trabalho com Francisco e ambas começam a compartilhar impressões, modos de intervir e conhecimentos.

Na construção dessa relação de cooperação com a professora, a pesquisadora desempenhou dois papéis: o primeiro, que surgiu da solicitação da professora e da constatação de necessidades decorrentes da forma como o trabalho se organizava, foi o de auxiliar Francisco (e a professora) nas situações de conflito e de acompanhá-lo no desenvolvimento das atividades propostas para todo o grupo; o segundo, consistiu na troca com a professora do que observava da criança e do trabalho nos acontecimentos diários, impressões construídas no trabalho de pesquisa e até conhecimentos oriundos dos estudos sobre o tema.

Dessa forma, o trabalho de observação participante, ao mesmo tempo em que deu forma à investigação, ampliou o caráter colaborativo das ações de pesquisa e teve desdobramentos sobre os modos de ação da professora e da(s) criança(s).

A pesquisadora Jesus, ao abordar a pesquisa colaborativa cita Alarcão (2003) e explica que:

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. “Exige uma capacidade de leitura atenta dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução mais adequada” (Alarcão, 2003, p. 24) Esse processo, pela complexidade, exige colaboração, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. (JESUS, 2006, p. 100)

O movimento colaborativo entre professora-pesquisadora concorreu para transformação dos modos de interação de todos (adultos e crianças) com Francisco no dia a dia da sala, na solução de conflitos e, enfim, no processo de inclusão escolar. O menino e as crianças do grupo, mediados pelos modos adultos de ação, passaram a interagir de forma distinta da anterior.

Edwards (1997) chama nossa atenção para o quê e como ganha forma nas relações de ensino. Segundo a autora, não podemos perder de vista o fato de que, além da professora, das crianças e da pesquisadora, é preciso considerar os demais elementos que compõem as interações, que constituem conhecimentos e práticas escolares (tais como forma de gestão, projeto pedagógico da escola, projeto pedagógico da sala, concepções sobre educação infantil, paradigma de inclusão escolar, (des)conhecimentos sobre o TEA etc.) na análise dos sujeitos e de suas ações, na constituição de comportamentos demandados, esperados e destoantes no ambiente escolar.

Os argumentos apresentados sobre o método ganham consistência quando relacionados à psicologia histórico-cultural. Ao postular as interações como *lócus* de constituição dos sujeitos e das práticas sociais, essa perspectiva em psicologia reitera a necessidade de investigar os fatos em seu acontecimento, sem perder de vista seu caráter social, histórico e cultural. Conduz à possibilidade de relacionar problema e método, de definir categorias de análise a partir das categorias de observação.

Os dados foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, olhando para episódios interativos que são significativos das relações de ensino de Francisco na escola. Diante disso, a categoria fundamental de análise deste trabalho foram as *relações de ensino*. Nossa compreensão do termo tem como base as contribuições de Smolka et al. (2007), que apontam haver, na escola, uma prática pedagógica marcada pela sistematização e intencionalidade, por valores, poderes e modos escolares específicos, mediadores dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

As autoras utilizam o termo relações de ensino para se referir aos processos de ensino/aprendizagem que têm na escola, destacando o seu caráter social, mediador e contingente: “as condições e as relações de ensino provocam, marcam e orientam – mas não determinam completamente – o desenvolvimento” (SMOLKA et al., 2007, p. 3).

Trata-se da relação dialética entre as práticas que vão se instituindo, os sujeitos que se desenvolvem nessas práticas e os modos de aprender criados nessas relações. Há uma instituição escolar cultural e historicamente situada, onde os sujeitos assumem determinados papéis e práticas próprios do contexto escolar, porém inacabados, construídos e transformados nas relações de ensino.

Considerando também as formulações de Vygotski (2010) sobre a relação criança/meio cultural, a partir do conceito de *vivência*, entendemos que compreender os processos de ensino e aprendizagem não se reduz à compreensão de aspectos apenas individuais, de competências ou peculiaridades da criança ou de qualidade da intervenção pedagógica. Trata-se da síntese desses aspectos em relação, em movimento, considerando-se sempre as dimensões culturais e históricas de sua realização.

Nas interações da criança com a escola, é preciso considerar os muitos atores e aspectos envolvidos: professores, crianças, modos pedagógicos, concepção de educação infantil, organização do espaço, modalidade de ensino, concepções de ensino-aprendizagem, concepções de TEA, concepções de criança com TEA, de inclusão escolar, condições de realização da inclusão escolar etc.

Desse modo, foram tomados como eixos de análise os modos de relação da criança com a escola (formas de organização do espaço e do tempo – trabalho pedagógico), com a professora, com a pesquisadora, com as outras crianças. Nessas relações, buscamos compreender e evidenciar condições e formas de manifestação e (re)elaboração das características que definem o TEA, tomando-as como condições constitutivas da criança e de suas possibilidades de participação e desenvolvimento na escola.

5.1. Caracterização dos participantes da pesquisa

Francisco tem 4 anos, é um garoto negro, magro, de estatura alta para sua idade. É o segundo filho de uma família de baixa renda que reside no bairro da escola. Seu pai tem quarenta e oito anos, é aposentado por invalidez por ter baixa visão. A mãe tem quarenta e seis anos e é costureira. Francisco tem uma irmã de treze anos com quem não tivemos contato durante a realização da pesquisa.

A professora de Francisco tem 25 anos, é formada em Pedagogia e está em seu segundo ano nesta escola. É funcionária da rede municipal de ensino há 4 anos. Nos outros anos, trabalhou nos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, sendo o ano de 2014 seu primeiro na Educação Infantil. Ela também trabalha em outro município vizinho, na creche, e, quando estudante, foi estagiária em outro município próximo, onde trabalhou auxiliando professores que tinham em suas salas crianças com TEA. Quando se tornou professora de Francisco, procurou na internet informações sobre o transtorno.

A diretora da escola tem trinta e oito anos, é formada em Pedagogia e atua como professora de Educação Infantil em outro município no período matutino. É diretora desde 2009 e, na escola de Francisco, atua nesse cargo desde 2012. Seu contato com Francisco é esporádico, às vezes ela acompanha os grupos durante as refeições ou passa nas salas de aula. É responsável por fazer contato com os pais, no caso de algum assunto particular.

5.2. Conhecendo Francisco: a emergência da ideia de TEA e sua prevalência nos modos de significação da criança

Francisco está na escola desde os 3 anos, quando foi matriculado na creche. Em nosso primeiro contato com a escola, tivemos acesso ao laudo médico, em que constava ser portador de autismo infantil, em sua forma referida como clássica – CID F84.0. Registramos também, em seu prontuário, documentos descrevendo seu comportamento como *agressivo*.

Ele chegava na escola acompanhado pelo pai. Era com sua mãe ou com o casal que ele voltava para casa. Os pais demonstravam participarem de sua vida escolar, sempre conversando com a professora, questionando sobre o seu desenvolvimento. É atendido às quintas-feiras por equipe de saúde em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) do município, não comparecendo semanalmente neste dia na escola.

Não tinha um diagnóstico quando foi matriculado. O pai relata que antes do ingresso do filho na escola, já percebia que tinha algo de diferente com ele, mas não sabia o motivo e o que era. Na escola, foi percebido como diferente pelas professoras da creche e encaminhado ao núcleo de inclusão da secretaria de educação do município, onde recebeu atendimento por um ano. Após esse ano, houve mudanças no atendimento da secretaria de educação e o pai procurou o CAPS, onde era atendido na época da pesquisa. Francisco não frequentava sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Quando bebê, o pai relata que Francisco não apresentava nada de diferente, inclusive, que dormia com o casal há até pouco tempo. Relata que tem uma relação normal com a irmã, ora fica próximo, ora briga, tem um vizinho amigo da mesma idade com quem brinca no quintal. Diz também que “*é difícil aceitar regras*”, mas que é uma criança carinhosa com os pais.

Quando está com o vizinho, brincam bastante de carrinho e com uma bacia d’água. “*Ele fica empurrando o carrinho pra cima e pra baixo no meio da casa. Ai coloca lá um boneco, fala que é um bombeiro.*” Francisco pedia um carro de bombeiro ao pai, que o presenteou no aniversário. Na sala, fazia carrinhos com peças de lego e dizia que era um carro de bombeiro (Figura 1 – p. 49).

Questionado sobre o que nota de diferente em seu filho, ele descreve que:

[...] ele é muito agitado... muito nervoso... e ele não sabe se comunicar muito bem... ele confunde... por exemplo... o feminino com o masculino... ele não sabe definir... o

que mais? a segunda pessoa... as vezes ele fala “eu”... ele fala “ele”... ele tem esses... esses.. atrasos né? mas eu acho que com o tempo ele vai superar isso...

(Entrevista com o pai em 14 de Maio de 2014)

O relato do pai aponta para as dificuldades de linguagem, de comunicação e também de socialização apresentadas por Francisco no seu ingresso na escola. O pai relata que a adaptação foi difícil. O filho fugia da sala, não brincava com outras crianças, ficava muito nervoso, agitado, chorava, gritava e batia em outras crianças.

A professora de Francisco, lembrando de sua adaptação, destaca como característica da criança “*a falta de socialização*” relacionada à dificuldade de se comunicar, de interagir com os colegas.

[...] no começo ele tinha muito essa questão da socialização... ele não socializava com os amigos... ele não conversava... ele não conseguia abraçar... ele tinha receio de que alguém sentasse perto dele... ele ficava incomodado... ele se sentia muito incomodado com esse contato... eu percebi...

(Entrevista com a professora em 20 de Maio de 2014)

Algumas vezes, no início do trabalho de observação participante, não conseguíamos entender o que Francisco dizia. Sua fala às vezes era ininteligível. Outras vezes, quando precisava de algo, conseguia se comunicar de modo inteligível.

A professora também lembra que nos primeiros dias na escola, percebia o que podemos associar às estereotipias, comportamentos repetitivos associados às crianças com TEA . “[...] ele tinha mania de ficar com pecinhas assim... só ficar ali naquela coisa sabe (Francisco tinha o hábito de ficar rolando pecinhas de montar entre os dedos)... bem no começo...”

Ela percebia que, quando manifestava esse comportamento, Francisco ignorava o que estava ocorrendo em sua volta. Em nossas observações, registramos que ele balançava uma mesa, porta, ou cadeira seguidamente.

Durante a tarde foi exibido dois filmes na sala de vídeo. Primeiro “Pedro e o Lobo” e depois um filme da turma da Mônica. O primeiro filme não conseguiu despertar o interesse das crianças, o que fez a professora mudar o filme.

Francisco deitou nas almofadas junto a outras crianças. Deitou encostando na perna do amigo que lhe fez carinho.

As crianças começaram a rir com o filme e depois pararam com a Mônica. Francisco riu junto, mas depois continuou repetindo esse comportamento.

Em momentos, fora do contexto, sozinho se levantava apontava para a televisão a ria alto. Os amigos, eu e a professora olhávamos para ele sem reação, desconcertados pelo comportamento fora de contexto, continuando essa situação por aproximadamente 10 minutos.

Até que em um momento a professora o repreendeu:

Prof.^a – Francisco... não precisa gritar...

Ele parava quando ela chamava a atenção, mas depois continuava apontando e rindo alto em momento que nenhuma outra criança fazia o mesmo. Porém, passou a rir mais baixo e sentado, sem se levantar.

Francisco – um livro ó... um livro.... ((disse para uma menina ao lado, repetindo o gesto de apontar e rir))

A professora parou o filme antes de terminar, pois já estava na hora do jantar.

Alguns amigos disseram:

Crianças – acabou...

Francisco – acabou não...

E então a professora formou a fila para voltar a sala antes do jantar.

(Diário de Campo, 12 de Fevereiro de 2014)

Retomando os registros, percebemos que esses comportamentos de Francisco, no início, constrangiam todos nós: pesquisadora, professora e crianças. Tratava-se de um comportamento atípico, parecendo-nos descontextualizado. Talvez fizesse sentido para Francisco, mas nós não entendíamos, não sabíamos o que fazer.

Francisco, às vezes, não respondia quando solicitado, outras vezes demorava, mas respondia após alguns minutos e participava das atividades. Com o passar dos dias, começou a interagir mais com as outras crianças, olhava para a lousa quando a professora escrevia, corria no pátio, começava a brincar com algumas crianças, fez amigos. Tais mudanças foram percebidas pelas educadoras e pelo pai, como será abordado adiante.

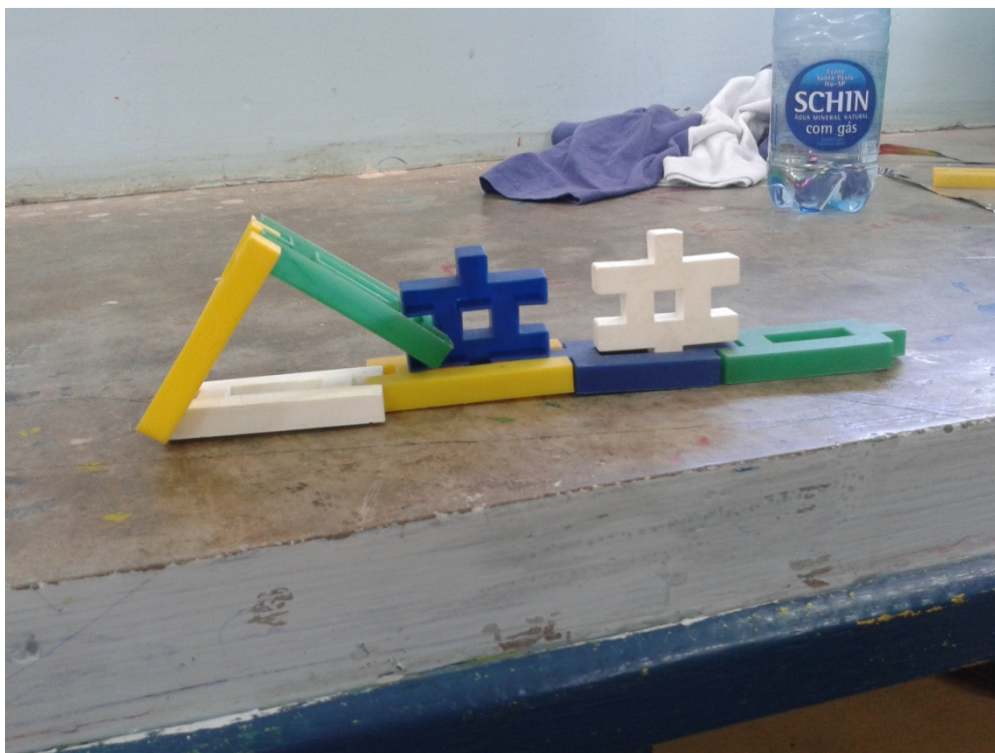


Figura 1- Carrinho de *pecinhas* contruído por Francisco nos momentos de brincadeira.

5.3. Caracterização da escola: espaço pedagógico e questões institucionais da inclusão de Francisco

A escola em que foi desenvolvida a pesquisa de campo atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 4 períodos (matutino, intermediário, vespertino e noturno). Tem mil seiscentos e quarenta e quatro crianças matriculas e cento e trinta adultos na EJA. Desse total, vinte e nove crianças têm deficiências e 2 são diagnosticadas com TEA.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são oferecidos em espaços diferentes da escola, separados pelo refeitório. O espaço físico da escola corresponde a: vinte salas de aula, 2 salas de professores, 1 sala de leitura, 1 sala de esportes, 2 cozinhas, 1 refeitório, 1 brinquedoteca, 1 sala de vídeo, 1 pátio, 1 quadra e 1 parquinho.

Na rede municipal, as crianças com deficiências são atendidas no contra turno, em salas de AEE. Essas salas estão em pólos da região em que a criança está matriculada. Esses pólos funcionam em escolas espalhadas pelo município. Durante a pesquisa, Francisco não teve esse atendimento (abordaremos o tema na análise).

As escolas também podem requerer a presença de estagiárias em Pedagogia, junto à secretaria de educação, para auxiliarem as professoras que têm crianças com deficiências em suas classes. A escola da pesquisa tem 2 estagiárias trabalhando em dois períodos (manhã e tarde). Durante a pesquisa, nenhuma estagiária estava à disposição de Francisco ou de sua professora.

Em nosso primeiro contato com escola, observamos que a diretora tem uma lista com os nomes das crianças com deficiência e com os tipos de comprometimentos de cada uma delas. Questionada sobre os procedimentos de avaliação das crianças, ela informou que quando a escola não recebe um laudo do serviço de saúde, mas algo é percebido pelos educadores, faz um encaminhamento para o núcleo de inclusão da secretaria de educação, constando relatório do professor da criança. Então, o núcleo de inclusão avalia a criança e encaminha para sala de AEE e serviços de saúde.

A escola demonstra preocupação com a inclusão de alunos com deficiência. No ano de 2014, a gestão escolar montou um grupo com o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE

interativo⁶ e diagnosticou, conforme palavras da diretora, que o principal problema é “não saber lidar com a inclusão”, informando que solicitou vagas em cursos de formação da plataforma destinadas a professores da escola em 2015, enfatizando a preferência por cursos de formação em deficiência intelectual.

Outras características da escola, apontadas pela diretora, são a manutenção de um diálogo bastante próximo com os pais das crianças com deficiências, o que ela chama de “parceria com os pais”, e também a prática de orientação dos funcionários quanto aos seus procedimentos como educadores.

A sala de Francisco tem trinta crianças matriculadas. Há mobiliário infantil, sendo 5 mesas redondas, onde sentam 5 ou 6 crianças, lousa, um armário de cimento com aproximadamente 50 cm encostado na parede junto à janela, mesa da professora, um interfone (para que a professora se comunique com a coordenação pedagógica) e 3 armários. Na parede há uma “chamada viva”⁷ e o abecedário. Os materiais de uso comum da sala são 2 caixas de brinquedos, sendo uma de lego e outra de peças de montar e duas caixas com livros infantis. (Conforme figuras 2 e 3, p. 51 e 52)



Figura 2 – Sala de aula de Francisco

⁶ PDDE interativo é uma plataforma desenvolvida pelo MEC que auxilia a escola a identificar seus principais problemas e planejar ações para alcançar seus objetivos.

⁷ Chamada viva é um material bastante frequente na prática pedagógica da educação infantil. Consiste em uma plataforma fixa (madeira, cartolina ou outros materiais) onde se prende tiras (em cartolina) com os nomes das crianças para que elas identifiquem e usem como modelo para escrita do nome próprio.



Figura 3 – Sala de aula de Francisco. Ao fundo, balcão onde ele brincava com seus “carrinhos de lego”, caixas plásticas com brinquedos e livros.

A escola tem muitos materiais de uso coletivo. Na brinquedoteca, por exemplo, há fantasias, carrinhos, bonecas, uma cozinha de brinquedo (fogãozinho, geladeira, pia), bolas, jogos, brinquedos sonoros etc. Segundo a diretora, esses brinquedos ficam disponíveis segundo a necessidade do professor. Em todas as salas, inclusive na de Francisco, há livros de literatura infantil em caixas de plástico que são organizados no início do ano.

Além da sala, outros espaços também bastante ocupados pelo grupo são o parque e a sala de vídeo. O parque fica em uma área externa da escola e tem os seguintes brinquedos: 2 gangorras, casinha de madeira, escorregador e 2 balanças. A sala de vídeo é uma sala com aparelho de DVD player, televisor, tapete e almofadas, onde as crianças sentam para assistir filmes que são escolhidos pela professora no acervo da escola ou em seu acervo pessoal.

No período escolar, das 15h às 19h, há duas refeições: o “café” acontece às 15h10 e o “jantar”, às 17:00h. A rotina é distribuída, na maioria dos dias, pelos seguintes momentos: a) nos 10 minutos que antecedem o “café”, a professora escreve a rotina (atividades do dia, conforme figura 4, p. 53) na lousa enquanto lê o que escreve para as crianças e faz a contagem de quantos meninos e meninas estão presentes; b) “café”; c) momento que a professora chama de “hora da atividade”, onde foi observado: brincadeira no parque, atividades dirigidas em folha sulfite, exibição de filmes na sala de vídeo, leitura de livros, contação de histórias, massinha de modelar e manuseio de livros; d) jantar; e) momento de brincadeira com os

brinquedos disponíveis na sala, lego ou peças de montar, que são distribuídos nas mesas por crianças.



Figura 4 - Escrita diária da rotina e contagem das crianças

6 DESCREVENDO E ANALISANDO AS PARTICIPAÇÕES DE FRANCISCO NAS RELAÇÕES DE ENSINO

Na escola, Francisco é incluído em relações em que é possível compreender modos de entendimento dos educadores sobre políticas e práticas de inclusão, de suas necessidades e do seu direito à educação escolar.

O direito à escola, direito de todas as crianças, é problematizado pela diretora, quando esta se coloca sobre a inclusão escolar:

[...] *direito do que... direito só pra vir pra escola? ...direito só de ter o transporte? ...porque eles têm todas essas prioridades...mas e o que mais?...e a escola também está buscando essa resposta... porque no começo falava-se assim... educação inclusiva... não ele vem pra escola -- algumas crianças ficavam até tempo reduzido na escola... que era só pra ele aprender a conviver com o outro... que era pra estar no meio social... -- mas não é só isso... eu acho que não é só isso... a gente tem outra proposta... só que a gente não encontrou ainda o caminho... nem os pais... quando eu falo a gente, eu digo como professora...*

(Entrevista com a diretora da escola em 28 de Maio de 2014)

De acordo com Laplane e Góes (2004), “uma das ideias que contribuem para delimitar o conceito de inclusão é a de que as pessoas têm direito à plena participação social”. Para as autoras, no discurso oficial, o direito à participação social se contrapõe à noção de exclusão e se desdobra, entre outras coisas, no direito à inclusão escolar.

A diretora questiona o direito de acesso à escola e os modos de sua efetivação. Questionando, ela expressa a sua crítica à inclusão. Sua fala, ao mesmo tempo afirmativa e questionadora, diz que inclusão não é só ter a garantia de matrícula na escola, transporte ou outras prioridades, diz que a escola *busca uma resposta, tem outra proposta, mas ainda não encontrou um caminho*.

Na construção de uma nova forma de relação da escola com a criança, professora, pais, diretora e crianças enfrentam uma série de problemas já conhecidos no campo educacional, os quais emergem na prática pedagógica e que afetam a escola e todas as crianças, não apenas as que são como Francisco.

Diretora e professora apontam fatores que afetam negativamente as práticas de inclusão escolar de crianças com deficiência, destacando entre eles: o número grande de crianças por sala (entre trinta e trinta e cinco em salas de Educação Infantil neste município) e a falta de formação para trabalhar com crianças com deficiências.

Para a professora:

[...] nessas condições com trinta alunos... eu acho que é::: ...é desumano... é desumano pras crianças... é desumano com o professor como profissional... é::: ...porque as crianças precisam de um atendimento melhor... precisam de uma mediação melhor... com trinta alunos você não consegue... não consegue desenvolver um bom trabalho... um trabalho de qualidade que eles querem né/...

(Entrevista com a professora em 20 de Maio de 2014)

A diretora afirma ter solicitado à secretaria de educação do município estagiárias que possam *“apoiar o professor no desenvolvimento de atividades... para ajudar na troca de fralda por exemplo... pra ajudar na alimentação... (ações) que já auxilia um pouquinho o professor pra poder pensar na parte pedagógica...”*.

Ela reconhece que o professor precisa de um apoio direto e próximo, que o número grande de crianças somado as muitas solicitações do trabalho (alimentação, troca de fralda etc.) ocupam o professor e limitam a possibilidade de *“poder pensar na parte pedagógica”*. Embora a diretora não esclareça o que define como *“parte pedagógica”*, a observação e o convívio com a escola permitem falar da necessidade que a professora tem de receber uma ajuda que permita (re)pensar o trabalho com o grupo tendo em vista as necessidades das crianças, buscar medidas que favoreçam sua ação como educadora e o desenvolvimento das crianças.

Reconhecendo o argumento das educadoras sobre a superlotação e seus efeitos como legítimo, inclusive, por ser um argumento do senso comum bastante ouvido quando *pisamos na escola*, questionamos sobre seus efeitos para os demais alunos, sem deficiências. Se reconhecermos que tal argumento, do modo como é colocado, afeta os demais alunos, a educação em geral, é possível verificar que ele se converte como contrário à presença de crianças com deficiências.

O outro problema apontado pelas educadoras se relaciona à formação para o trabalho com crianças com deficiências. Ao contrário do que é comum, elas não afirmam que nesta escola a falta de formação específica seja um problema para a realização do trabalho. Para elas, o problema é a qualidade do que é oferecido como formação.

Para entender o problema apontado é importante relatar que nesta escola, em 2014 (ano da observação), tiveram início encontros de formação sobre o tema, oferecidos pela secretaria e ministrados pela professora especialista do pólo que atende essa escola (salas de AEE que atendem as crianças com deficiências matriculadas na escola pesquisada). Conforme relato, enquanto as educadoras demandavam por formas de agir com as crianças, procedimentos, os

encontros de formação tinham como objetivo ensinar a identificar características da deficiência intelectual, conhecer aspectos dessa deficiência específica.

Como explica a diretora “então a gente se vê na escola com um monte de barreiras e a gente... as barreiras físicas a gente elimina rapidinho... as barreiras de procedimento... de como cuidar... ainda estão longe de serem vencidas...”

A professora endossa a crítica da diretora, a qual demonstra que a deficiência da formação, no caso, está em não favorecer a construção de ferramentas para que os educadores pensem nos modos de lidar com essas crianças.

[...] teve a professora da sala de recursos que ela veio fazer algumas palestras... algumas não... duas palestras... então ela falou sobre o::: Francisco... não sobre o Francisco... mas sobre a deficiência... sobre a inclusão e tudo mais... mas na verdade não ajuda em nada... porque eu perguntei pra ela assim... eu falei “olha... o Francisco é assim...você fala atividade... falava a palavra atividade... PRONTO... era uma cadeira que voava... lembra? Ele jogava a cadeira no chão... ele gritava... ele surtava... e aí ela ficou sem reação... porque ela falou “ah... mas vocês tem que trabalhar rotina... tem que colocar a rotina na lousa” ...aí eu falei pra ela “ah... mas o Francisco sabe de cor a rotina”... de memória... (...) eu acho que o que falta é isso... teoria... falar sobre a deficiência... falar sobre esse transtorno... é fácil... a gente lê... a gente aprende... o difícil é o cotidiano... *é o que fazer*... eu acho que esse é o dilema de muitos professores na inclusão... você não sabe o que fazer... *como fazer*... então assim... você não é formado na área... e quando vem um especialista na área muitas vezes ele te fala teorias que você pode muito bem sentar e ler um livro e aprender... entendeu... agora na prática é difícil... falta uma orientação mais direcionada... esses alunos são jogados na sala de aula...

(Entrevista com a professora em 20 de Maio de 2014)

Outro problema levantado pela diretora é a falta de conhecimento para compra de materiais específicos destinados ao atendimento escolar às crianças com deficiências.

Embora façam referência à dificuldade de aquisição de materiais específicos para o atendimento às crianças com deficiências, as educadoras não falam da falta de brinquedos, livros, lápis de cor etc, materiais escolares comuns a esse segmento da educação, considerando-se as características e necessidades das crianças e a qualidade do trabalho de educação que deve ser oferecido. Até Maio, no último contato que tive com a escola, os materiais de uso contínuo (lápis, papéis, tintas, canetinhas, massa de modelar etc.) ainda não tinham sido fornecidos pela secretaria de educação e, durante a observação, as crianças usavam apenas papel e giz de cera.

A professora alega que há “*poucos materiais para (você) trabalhar*”. Por outro lado, a diretora diz que faz compras e consulta os professores sobre o que precisam, mas que eles “*não pedem muita coisa*”, assim como diz “*não ter um movimento do professor*” para utilizar materiais da brinquedoteca, por exemplo.

A professora de Francisco chegou a levar as crianças até a brinquedoteca durante a observação aproximadamente 3 vezes. Lá, as crianças quiseram vestir as fantasias que estavam disponíveis para brincar de faz de conta. Pelo fato de o espaço ser pequeno, em outro momento, a professora pegou brinquedos escolhidos por ela e levou para a sala, deixando que as crianças brincassem livremente com os brinquedos.

Considerando que é possível que a professora não consiga se organizar para usar tudo o que a escola oferece ou que o número de crianças limite suas possibilidades de uso dos materiais “disponíveis” no tempo e nos espaços que dispõe ou, ainda, que ela não conheça ainda tudo o que a escola oferece e permite em termos de organização do trabalho, pois está há pouco tempo nessa escola, o que a observação nos permitiu compreender foi que as formas de organizar o trabalho, as escolhas (o que é feito e usado na sala por professora e crianças: por que, como e quando) são definidoras da qualidade de relação das crianças com a escola, com tudo o que ela representa, oferece, possui.

Francisco não precisava de materiais especiais, mas dos brinquedos e materiais que são oferecidos para todas as crianças. Não apenas Francisco é afetado pela falta de brinquedos, como todas as crianças têm limitadas suas possibilidades de expressão quando são poucas as ferramentas (de expressão) oferecidas.

É em meio a tudo isso que Francisco interage com a escola, com adultos e crianças, com o trabalho pedagógico, com o que é convidado a aprender.

6.1 Resistência, inadequação e sofrimento

Durante a pesquisa, a observação de condições e modos de participação de Francisco na sala/escola foi dirigida para as situações em que ele apresentava comportamentos inadequados e de resistência às regras que organizam o trabalho escolar e o convívio com adultos e crianças, ou seja, quando esses modos de organização o contrariam.

Em torno desses comportamentos de Francisco, revelaram-se limites e dificuldades de participação que não são apenas dele, mas também da escola, das educadoras. Nas situações em que apresentava comportamentos atípicos, as dificuldades de Francisco foram confrontadas pelas dificuldades dos adultos e, conseqüentemente, das crianças de se relacionar com ele.

Os comportamentos de resistência assemelham-se ao que é definido como comportamento de “birra”, frequentemente apresentado por crianças pequenas com dificuldade frente aos limites, têm pouca tolerância, querem atenção exclusiva dos adultos etc.

A definição de *birra* que encontramos no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) contempla, em muitos aspectos, o que observamos em Francisco. Trata-se do ato ou da intenção de insistir obstinadamente em um comportamento, uma “teimosia”, “(...) fazer b. B.infrm. comportar-se de maneira obstinada, recusando-se a obedecer, as vezes chorando, berrando ou esperneando (falando-se esp. de criança)”.

Esses comportamentos fazem parte da relação criança-escola desde sua matrícula na creche, no ano anterior. Desde então, manifesta-se com frequência e intensidade. Relembrando o processo de adaptação de Francisco, a diretora descreve uma situação que apresentamos para introduzir a discussão sobre aspectos desses comportamentos de Francisco, procurando compreendê-lo como uma das formas dele se relacionar com a escola, participar das práticas que dão forma à rotina das crianças, usar espaços e objetos.

[...] o Francisco simplesmente se recusava a sair do banheiro... não saía... e a gente tentava pegar ele né... no colo.. e ele se debatia... a gente tinha medo de machucar... e aí como você vai explicar que você... que a criança se machucou com você nessa situação... porque a gente não sabia o que ele tinha

(Entrevista com a diretora em 28 de Maio de 2014)

A descrição da cena é longa: ele gritava, chorava, jogava-se ao chão, não falava o que estava acontecendo, não respondia quando falávamos com ele. Às vezes atirava algo que estava próximo dele para longe (na sala de aula, frequentemente jogava a cadeira mais próxima). Nessas situações, a escola não sabia o que fazer e, nesses momentos, chamava a família para levar Francisco para casa.

Quando a diretora diz “a gente não pode muito à força” pode estar se referindo ao medo que os educadores têm de machucar as crianças ao tocá-las com o objetivo de dar limites, de usar a força para contê-las.

Sabemos que nas escolas públicas do município, como medida cautelar que objetiva proteger as crianças de abusos da força física e psíquica dos adultos, tudo o que ocorre com uma criança deve ser documentado: qualquer queda que a criança sofra, machucado ou arranhão, se percebido pelos educadores, deve ser registrado e comunicado aos pais. Na educação infantil isso se faz com frequência e existe, entre os professores, um certo temor de ser acusado de agressão às crianças.

Possivelmente, as medidas acauteladoras tornam mais difícil a ação dos professores em situações feitas a que a diretora relata, quando são duplicados os cuidados com a contenção da criança. Mas não impedem a ação, não justificam a inércia, a impotência dos adultos frente a uma criança pequena, como se evidencia na fala da diretora quando diz que “a gente não sabe como lidar com ele” e, por isso, chama o pai para levar a criança para casa.

O pai de Francisco relembra essa e outras situações semelhantes. Ele, assim como a diretora, refere-se às dificuldades enfrentadas no primeiro ano. É a partir desses episódios de “birra” exagerada que as educadoras consideram a possibilidade de haver algo errado com a criança. É durante todo o período de adaptação escolar e, ao mesmo tempo, de elaboração do diagnóstico de TEA.

Durante esse período, frequentemente o pai foi chamado para levar Francisco para casa. Ele relata sua incompreensão e descontentamento frente ao fato. Conta que discutiu com a equipe gestora e com as educadoras da creche, exigindo a permanência de seu filho e recorrendo à secretaria para que providências fossem tomadas para que seu filho pudesse permanecer na escola.

[...] é... o menino não podia chorar que eles ligavam me pedindo pra buscar o menino... e eram duas professoras hein...

[...] ((diziam)) que ele tava chorando muito... gritando muito... e tava jogando as cadeiras na sala de aula... aí uma delas falou que ele bateu nela... nesse dia eu fiquei até chateado com ela... falei “olha o tamanho do meio” ... falar isso de uma criança... e uma criança especial né... então eu não gostava muito daquela professora... então... qualquer coisa eles chamavam a gente pra vir pegar a criança... já com essa daí é só uma ((refere-se a professora de 2014)) ...e graças a Deus está se dando muito bem com ela...

[...] no ano passado era quase que todo dia... quase todo dia as pessoas ficava reclamando dele... ligava pra gente vir buscar... toda semana era... duas... três vezes que a gente vinha buscar ele aqui...

(Entrevista com o pai em 14 de Maio de 2014)

Recorreu à secretaria de educação do município para resolver o problema e recebeu, ao final do ano, a sugestão, da própria secretaria, de transferir Francisco para outra escola, onde havia um pólo de atendimento de AEE e a presença de um professor especialista. O pai de Francisco se recusou a trocar de escola, mesmo sabendo que outras crianças com TEA foram transferidas sob o objetivo de formar um grupo e ter na escola-pólo um serviço que atendesse especificamente crianças com esses comprometimentos.

Diante da permanência de Francisco na escola em 2014, a secretaria responde às demandas do pai por melhores condições de atendimento ao seu filho e da escola, oferecendo

orientação especializada, através dos encontros de formação, referidos pelas educadoras como pouco focados em suas necessidades e também estagiárias.

Durante as primeiras semanas do retorno à escola, Francisco, agora não mais na creche, continua a apresentar comportamentos como os acima descritos: sua resistência ao que está estabelecido, seu comportamento inadequado, teimoso, *birrento*. Logo na primeira semana de observação, fomos convidados a ajudar a professora a conter Francisco na situação que descrevo abaixo.

Pedro trouxe um carrinho na escola e se sentou ao lado de Francisco.
 Pedro – tia... ((mostra-me um carrinho))
 Camila – um carrinho azul...
 Pedro – é do meu irmão... (...) ele quer brincar com meu carrinho ((dá o carrinho para Francisco brincar))
 ((brincam com o carrinho, fazendo barulho de motor))
 ...
 ((A professora dá boa tarde à sala e pede para outra criança guardar uma garrafa d'água. Faz uma oração com as crianças. Escolhe o ajudante do dia. Escreve a rotina do dia na lousa.))
 ...
 ((Pedro quer o carrinho para guardar, ele sabia que estava na hora de ir ao refeitório))
 Pedro – é meu...
 ((Francisco não devolve))
 Pedro ((diz para mim que estou próxima)) – oh tia... ele quer pegar meu carrinho... do meu irmão...
 Camila – agora é hora de ir pro refeitório... vamos guardar o carrinho...
 ((Pedro pega o carrinho da mão de Francisco. Francisco reage jogando a cadeira no chão e pega o carrinho novamente da mão de Pedro.))
 Prof – Francisco... guarda esse carrinho na mochila... vamos Rogério...
 ((a professora continua arrumando a fila))
 ((Pedro retoma o carrinho de Francisco que começa a chorar e joga outra vez a cadeira no chão))
 Prof – Francisco... vem aqui... arruma sua cadeira...
 ((ele continua chorando e a professora levanta a cadeira para ele))
 Prof – vamos... vem...
 ((Ele continua no chão e joga a cadeira novamente. Ela pega o carrinho e guarda no seu bolso. Francisco continua chorando e procurando pelo carrinho. A professora consegue levá-lo até a fila pela mão.))

(*Diário de Campo, 18 de Fevereiro de 2014*)

A situação nos permite destacar vários aspectos da relação estabelecida com Francisco. Não sabíamos até então qual era o motivo deste comportamento, fomos ao refeitório nos questionando sobre sua motivação, que ele não conseguia expressar e não conseguíamos – incluída a professora – entender. Aos nossos olhos, no momento do episódio, parecia que o comportamento de Francisco não havia razão de ser.

Seu comportamento pode ser decorrente do excesso de demandas em uma mesma situação: entre o amigo retirar o carrinho dele, a professora guardar o carrinho em seu bolso e a saída para o refeitório, três demandas são feitas, ao mesmo tempo, sem uma sinalização

mais direta da sequência de ações, como “Francisco, agora nós vamos guardar o carrinho”, “Francisco agora é hora de tomar o lanche, então, vamos ao refeitório”.

Oliveira e Chiote (2013) reconhecem a importância de sinalizar as demandas por meio de ações gestuais e verbais para crianças com autismo. Para as autoras a sinalização oral assume uma função reguladora. "Seus gestos e orientações verbais dirigem a atenção e as ações da criança, assumindo uma função reguladora." (CHIOTE; OLIVEIRA, 2013, p.185)

Em uma pesquisa de intervenção na escola com um menino de 5 anos, com TEA, as autoras relatam que:

Inicialmente, é a outra pessoa que orienta e dirige a atenção dele para os objetos e relações. Aos poucos, ele vai se apropriando dos sentidos produzidos na relação com o outro e na realização de ações em conjunto, apresentando indícios de avanços no desenvolvimento: começa a olhar mais para quem fala com ele, sorri e manifesta, a partir de seus gestos e expressões faciais, os seus desejos e necessidade. (CHIOTE; OLIVEIRA, 2013, p.186)

Ainda conforme as pesquisadoras, é a partir das constantes sinalizações que a criança desenvolve a atividade simbólica, passando ao domínio da própria conduta. Afirmam que "[...] o autodomínio e a ação intencional se sobrepõem à palavra enunciada e aos gestos do outro nas ações da criança com autismo." (CHIOTE; OLIVEIRA, 2013, p.191-192).

Embora conheça os momentos e práticas definidores da rotina, Francisco precisava de sinais mais consistentes sobre o que deve ou não ser feito a cada momento.

Já no refeitório, é na interação de Francisco com as outras crianças que descobrimos a motivação de seu comportamento:

((No refeitório ele continua chorando e gritando e os amigos querem saber o que aconteceu, demonstrando preocupação. Eu me aproximo e tento fazer com que ele fale de seu choro. Digo que vou pegar o lanche para ele, pego o lanche e o levo para uma mesa junto a outras crianças. Francisco chora bastante e não responde.))

((As crianças começam a perguntar o porquê de ele estar chorando. Ele não responde))

Amigo 1 – porque você não fala porque está chorando? fala pra gente...

Camila – as vezes quando alguém está triste não quer dizer nada... e precisamos apenas ficar perto em silêncio para ajudar nosso amigo a ficar calmo...

Amigo 2 – e se a gente cantar uma música?

Camila – cantar uma música pra ele? pergunta pra ele se ele quer... o que você acha Francisco?

Francisco – Não::: ((voltando a chorar e gritar))

Amigo 2 – parece que não quer...

Amigo 1 – ele parece que quer um carrinho do menino...

Camila – ele falou isso?

Amigo 1 – aqui o carrinho ((e dá um adesivo de carrinho para ele, que continua chorando))

Francisco – Não::

Camila – se você vai dar pra ele dá...

((o menino dá o adesivo a ele))
 Camila – é esse o carrinho que você queria?
 Amigo 1 – é o auto do Mc Queen...
 Camila – olha aqui óh ((aponto o adesivo))
 Francisco – eu gosto de carrinho... ((pára de chorar))
 Camila – eu sei que você gosta... você faz vários carrinhos de lego... não é...
 Amigo 2 – oh tia... oh tia...
 Francisco- *peRAI:::* ((grita))
 ((volta a chorar, outras crianças tentam falar comigo ao mesmo tempo))
 Francisco – eu to nariz escorrendo... eu to nariz escorrendo... ((voltando a chorar bastante))
 Camila – então vamos limpar o nariz... vem comigo... vamos limpar o nariz
 ((encaminho-o até o banheiro, ele continua chorando e diz “eu quero carrinho”))
 (Diário de Campo, 18 de Fevereiro de 2014)

As crianças são atenciosas com Francisco, querem saber o que estava acontecendo com ele, são solidárias sem que as adultas demandem esse tipo de comportamento delas.

Retomando os dados, no âmbito da pesquisa, revemos a ação das crianças. Da interação com elas surgem pistas que podem esclarecer o que causa a reação de Francisco nesta e em outras situações.

Se no início, não sabíamos se havia um motivo para seu comportamento, a situação permite cogitar que ele é deflagrado quando Francisco é contrariado, pela frustração de ficar sem o brinquedo. Nesse contexto, a perda do brinquedo dispara o comportamento inadequado do menino, sua resistência ao que é solicitado, seu comportamento tem uma razão para acontecer e ele sofre com isso.

Em meio ao sofrimento desencadeado pela situação, ele solicita exclusividade da atenção da pesquisadora. Percebe os jogos de poder envolvidos nas relações sociais e o olhar da pesquisadora atento a ele. Quando outras crianças buscam a atenção da pesquisadora, ele, que já havia parado de chorar, volta a chorar e a gritar, obrigando-a a voltar a atenção exclusivamente para ele.

Ele continuou chorando e nós, o encaminhamos até o banheiro para assoar o nariz:

((Digo a ele que quando quiser ir ao banheiro é só pedir para ir ao banheiro e o ensino a limpar o nariz sozinho))
 Francisco – eu quero o carrinho... ((enquanto eu o ajudo a assoar o nariz))
 Camila – hoje você vai fazer um carrinho bem bonito de pecinha...
 Francisco – eu quero o carrinho dele...
 Camila – agora vamos para a sala...
 ((tento levá-lo para a sala, mas ele se recusa, grita e chora, diz querer o carrinho, não me acompanha até a sala, paro para conversar com ele, tentar negociar a volta à sala. Ele continua repetindo que quer o carrinho, grita, agarra meu pescoço, chora desesperadamente. Depois começa a gritar mais alto e dizer “quero mamãe”).))
 ((A professora se aproxima e diz que sempre “nessa hora” – momento da rotina – ele dá esse *chilique*, segundo a professora do ano anterior.))
 Prof – vai pra sala agora... vai pra sala... agora...

...

((outra professora se aproxima e consegue encaminhá-lo para a sala pela mão. Era uma professora que já o conhecia do ano anterior. Conduz a criança até a cadeira, mas ele continua chorando.))

Prof – você quer pecinha?

((ele faz sinal afirmativo com a cabeça))

Prof - então você senta e pára de chorar...

((as crianças questionam o que está acontecendo com ele, demonstram espanto com a situação, o que faz com que ele fique mais agitado, jogando as cadeiras no chão))

Francisco – eu quero papai:::... quero papai:::... eu quero... eu quero... eu quero...

Camila – pessoal... vamos falar baixinho porque nosso amigo está chorando e precisamos saber o que ele precisa...

Prof – vamos fazer o máximo de silêncio que puder... vamos tentar se acalmar pra ele se acalmar também... vamos fazer silêncio para ele parar de chorar...

((Francisco aos poucos foi se acalmado))

((Explico a situação para a professora, que ele ficou chateado por causa do carrinho. Ela devolve o carrinho para ele, mas ele não liga mais para o brinquedo, continua chorando. Sugiro para que ela retome a rotina.))

Prof – vamos começar com a atividade...

Francisco – que quero atividade... ((continua chorando))

((ela explica a atividade e ele continua chorando, mas ela prossegue. Quando foi dada a folha de atividade ele parou de chorar. *Essa situação se prolongou pelo dia todo com momentos em que ele chorava, gritava e jogava cadeira e outros em que retomava sua participação por completo, fazendo as tarefas propostas. A partir desse dia nas saídas para o refeitório isso tornou a acontecer.*))

(Diário de Campo, 18 de Fevereiro de 2014)

A partir do relato apresentado acima, podemos constatar a “existência de sofrimento e a intensidade do choro e gritos de Francisco: uma ‘birra’ maior, mais intensa que a das crianças em geral”. O que nos perguntamos é se esse sofrimento estaria relacionado às características do TEA, resultaria de possíveis dificuldades de interação e comunicação expressando a ansiedade de Francisco frente às solicitações do meio.

Temple Grandin, uma adulta com síndrome de Asperger (quadro de TEA), Phd. em Medicina Veterinária pela Universidade do Colorado, relata em sua autobiografia que tinha “ataques de nervos”, ansiedades quando não conseguia dar conta de estímulos táteis e auditivos. Explica o fenômeno como uma “supersensibilidade [...] [que] desencadeia um comportamento defensivo tátil nas crianças” (GRANDIN, 1999, p. 79) como ela, ou seja, com TEA. Ainda em suas palavras, “vários estudos que li desde então descrevem esses ataques como ‘ansiedade de pânico’, causada pelo fato de eu ser supersensível aos sinais recebidos por meu sistema nervoso através dos sentido do tato e da audição.”

Naoki Higashida (2014), garoto japonês que escreveu seu livro com treze anos, no qual responde a perguntas sobre características associadas ao TEA, usando uma prancha de comunicação alternativa, diz:

Há situações em que não tenho como fazer nada, por mais que eu quera. É quando meu corpo fica além do meu controle. Não quer dizer que eu esteja doente ou algo

assim. É como e todo o meu corpo, exceto minha alma, pertencesse a outra pessoa e eu não tivesse nenhum domínio sobre ele. Acho que vocês nunca seriam capazes de imaginar quanta agonia essa sensação causa. (HIGASHIDA, 2014, p. 49)

Não podemos comparar os casos, uma vez que cada pessoa é singular e as que têm o TEA como característica não fogem a essa regra – têm sua singularidade construída no processo diferenciado de seu desenvolvimento. É possível compreender que, quando apresentam esses comportamentos que fogem ao controle pessoal e ao modelo social, Francisco, Grandin e Higashida com seus “comportamentos inadequados”, “ataques dos nervos” de “falta de domínio sobre si” sofram.

Retomando as ideias de Vygotski, partindo da hipótese de que é na interação criança-meio, na “vivência”, que as possibilidades de ação psíquica podem emergir e se transformar, entendemos que as causas do comportamento de Francisco não resultam apenas de seu comprometimento, mas também dos modos como os outros /o social se relacionam com ele.

A partir do relatado acima, teve início uma mudança na relação de Francisco com as outras crianças: elas passam a se aproximar mais dele, dispondo-se a brincar junto, estar com ele e ajudá-lo. Com isso, o menino mostrou-se menos arredio. Em contrapartida, eu e professora começamos a solicitar a ajuda das crianças para integrá-lo à rotina pedagógica.

Percebíamos que muitas vezes quando ele não respondia às nossas demandas, respondia aos colegas. Se chamássemos ele para sentar no refeitório e ele não respondia, ou às vezes se jogava no chão quando pedíamos algo, solicitávamos a alguma criança chamá-lo e ele atendia.

Foi possível observar também que as crianças imitavam nossos modos de nos relacionar com ele. Conversando com a professora, decidimos que iríamos sempre tocar na mão dele quando quiséssemos chamar sua atenção, pedir algo ou solicitar sua resposta ao que acontecia. As crianças passaram a imitar o mesmo gesto.

As relações com os amigos estavam ganhando forma, se estabelecendo e Francisco dava indícios de querer participar, de querer ter amigos, respondendo mais às solicitações das crianças.

Certa vez, quando brincava sozinho, disse à pesquisadora: *“quero brincar com um amigo”*. Disse a ele que chamasse o Gabriel, um menino que demonstrava bastante interesse em brincar com Francisco. Ele ficou parado, demonstrando não saber o que fazer. Disse a ele: *“Fala para o Gabriel assim: Quer brincar comigo?”* Ele perguntou e o menino respondeu que sim.

Esses comportamentos passam a ser frequentes nos momentos da rotina definidos como *hora de ir ao refeitório*. Nessas situações, para fazer valer o que está estabelecido como regra, os adultos (professora e pesquisadora) entram em um verdadeiro “embate” com Francisco.

((A professora chama as crianças para a fila. Primeiro chama os meninos, depois as meninas. Francisco não levanta.))
 Prof – vem Francisco...
 ((ele joga a cadeira))
 Prof – vamos Francisco...
 ((Ele chuta a cadeira, levanta-a, senta e se balança. A professora se aproxima.))
 Prof – vamos lá no café... dá a mão para a professora...
 ((Ele se balança mais forte na cadeira.))
 Prof – ih Francisco...
 ((continua se balançando e a professora fala mais firme))
 Prof – pode vir... vamos... vamos tomar café... pode soltar
 ((tenta fazê-lo se levantar e ele pega a cadeira com uma mão e balança com mais força. Começa a chorar.))
 Prof – pára... vamos...
 (...) parou... Francisco:: ...vamos...
 ((Ele pára e olha para ela.))
 Prof – vamos::: ...café::
 ((As outras crianças já estão paradas olhando a cena. A professora retoma a fila e eu tento convencê-lo.))
 Camila – Francisco... agora acabou... vamos tomar café...
 Prof – Vamos::
 ((A professora cogita chamar a coordenadora e sai para o refeitório com as outras crianças. Fico na sala com ele.))
 Camila – ((sento na cadeira dele e me aproximo dele)) vamos conversar... qual é o problema do café...
 ((ele chora e se joga no chão))
 Camila – levanta Francisco... levanta e fala comigo... estou falando com você...
 (...) dá a mão ((pego na mão dele, mas ele não levanta))
 (...) você não vai comer e vai ficar com fome depois...
 Francisco – *não quero tomar...*
 Camila – *mas você não pode ficar aqui sozinho...* então vamos... eu vou com você... ***se você não quiser tomar pode ficar com seus amigos...***
 Francisco – não quero... quero [inaudível]
 Camila – eu vou com você...
 Francisco – não quero... quero [inaudível]... ((parece se acalmar, fala baixo))
 ((a professora volta na sala))
 Prof – E aí prô?
 Camila – está difícil...
 Prof – vamos Francisco... tomar café...
 Camila – o que a gente pode fazer pra ele? ((penso e olho pra ele))...
 tem que ver um brinquedo que ele gosta... ((penso alto))
 (...) não precisa chorar Francisco
 ((Vejo um sapo, um fantoche de E.V.A., colado em um palito de sorvete em cima do balcão da sala, o sapo foi feito pela classe que usou a sala no outro turno.))
 Camila – olha só o sapo verde... olha... sabe como esse sapo chama?
 ((ele pára de chorar e olha para o sapo))
 Camila – sabe como chama? ...Nicolau...
 (...) sabe que esse sapo ficava lá na casa do meu avô? ...*ele veio aqui agora e quer tomar café... você não vai levar o sapo pra tomar café Francisco? ...vamos levar o sapo pra tomar café?*
 ((ele faz um barulho que sim))
 Camila – vem... vem comigo levar o sapo Nicolau vem...
 Prof – vamos Francisco levar o sapo...

Camila – vamos... pega ele ((dou o sapo na mão dele))
 Prof – olha o Nicolau... deixa eu ver... que bonito Francisco... nossa... que lindo...
 está sorrindo... sabe o que ele quer fazer...
 Francisco – ele quer tomar...
 Prof – ele quer café Francisco... se não ele vai ficar triste se não tomar café...
 Camila – vamos...
 ((Dei a mão a ele e fomos para o refeitório))

((Chegando no refeitório, *ele pegou bolachas, sentou e fez que estava dando para o sapo. Outras crianças também se aproximaram para brincar com ele*, querendo saber o que era o sapo. Permaneceu com o brinquedo durante todo o dia, levando mais tarde para o parque. As outras crianças também se aproximaram, queriam ver o sapo, ver o que era e de onde tinha aparecido. Ele morde e larga uma bolacha. A professora cogita usar o sapo todos os dias.))

(*Diário de Campo, 21 de Fevereiro de 2014*)

São muitos os aspectos a serem ressaltados na situação acima transcrita.

Há o comportamento inadequado que tem hora certa, é esperado e desestabiliza o grupo, mas também evidencia, por parte da criança e dos adultos envolvidos, a possibilidade de lidar com esse comportamento.

Nos dias que antecederam essa situação, na ida ao refeitório, Francisco não queria comer, ficava quieto em um canto, não falava muito com as outras crianças. Pensamos que ele poderia não estar com fome, mas tínhamos receio de que ele ficasse com fome e insistíamos para que se alimentasse. Não se cogitava que ele poderia não participar desse momento da rotina ou participar de outra forma.

Talvez Francisco ainda não soubesse dizer que não tinha fome, não soubesse explicar porque recusava-se a ir. Talvez não quisesse sair da sala. A insistência dos adultos também pode ter contribuído para que ele se incomodasse com a ida ao refeitório.

O fantoche, o sapo, introduziram a possibilidade de ele participar de outra forma, mais lúdica, menos dura, da ida ao refeitório com seu grupo. O café, pôde ser vivido como um momento também lúdico e não apenas de alimentação, fez com que ele aderisse à brincadeira de dar bolacha ao sapo.

A possibilidade de brincar, de participar de um jogo de faz de conta ampliou nossa compreensão de Francisco e de suas possibilidades de participação. Se não foi possível perceber isso antes, foi também porque em poucas oportunidades as crianças brincam de faz de conta no cotidiano escolar.

Lembramos que brincar é reconhecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2012) como um direito da criança na Educação Infantil. Friedmann (2003, p. 16) afirma que o brincar precisa ser compreendido como “[...] linguagem simbólica, essencial ao desenvolvimento humano; passar de visões mais estreitas sobre o brincar como

um tempo ou um espaço pré determinados para uma visão mais ampla do brincar permeando as práticas”.

Para Vygotski (2007), a brincadeira de faz-de-conta, o jogo simbólico, além de propiciar diversão e prazer permite que a criança reelabore as interações vividas e aprenda a se autorregular segundo as regras sociais. Essa autorregulação é necessária para que a o faz-de-conta seja possível.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se as regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. (VIGOTSKI, 2007, p. 117-118)

Francisco, ao querer brincar com o sapo, muda seu comportamento com relação à ida ao refeitório naquele dia, mas o que se transforma também é a relação das adultas em torno dele e com ele, que passam a chamá-lo de outro modo. Se Francisco brinca, ele entra no jogo simbólico e isso indica que a autorregulação pode ser construída por ele.

A brincadeira com o sapo lhe proporcionou interagir com as regras da escola, participar do que dá forma às práticas pedagógicas. Se ele quer alimentar o sapo, precisa ir ao refeitório, local na escola onde as crianças se alimentam. Nesse momento, a ida ao refeitório pôde ter outra significação: o local para comer, pode ser também um local para brincar. O fantoche e a brincadeira permitem à criança e aos educadores outro modo de se relacionar, de interagir com as regras, de participar das práticas que definem aquele momento da rotina. Foi também via brinquedo que as educadoras, professora e pesquisadora, puderam compreender melhor o comportamento de Francisco, sua forma de se expressar, muitas vezes pela recusa das regras.

Analisando os episódios, há indícios de que esses comportamentos ocorriam como uma reação ao que ele não queria, mas que não sabia como expressar de modo inteligível. O brinquedo, um instrumento simbólico, forneceu uma possibilidade de mediação entre ele, a rotina escolar e tudo o que ela envolve.

Ferrari (2007, p. 49) aponta que crianças com TEA apresentam “[...] carência das brincadeiras de valor simbólico, entre elas, principalmente, as de ‘faz-de-conta’, a favor das puras manipulações de objetos”.

Acreditamos que a inserção na educação infantil e a ênfase específica dessa modalidade de ensino em práticas de jogo simbólico, de desenvolvimento da linguagem e representações, favoreça a emergência desses processos.

Após o referido dia, Francisco passou a aceitar as idas ao refeitório, não fazendo mais “birra” nesse momento da rotina pedagógica, mas esse comportamento inadequado continuou a surgir em outras situações.

Esses seus comportamentos “des”orientavam o trabalho pedagógico. Juntamente com a professora, nos questionamos e passamos o período de pesquisa buscando um “equilíbrio” entre modificar regras e propostas dirigidas ao grupo para favorecer as vontades, necessidades ou limitações de Francisco (evitando seu sofrimento) e demandar que ele aprenda a se autorregular e a participar de acordo com o que é proposto.

Algo importante na busca desse equilíbrio foi, com o passar do tempo, termos conseguido (professora e pesquisadora) compreender Francisco como sujeito de vontade, capaz de ação voluntária, buscando compreender as motivações que o levavam a esses comportamentos, insistindo para que participasse das práticas pedagógicas comuns da rotina, junto às outras crianças.

Esse investimento, por parte das educadoras para que ele participasse, foi definindo modos de se relacionar com Francisco que, concomitantemente, fizeram com que sua participação se transformasse.

((Francisco jogou a cadeira no chão na hora de sair para o intervalo. Nesse dia, a professora tirou a cadeira dele e colocou acima do armário de cimento, dizendo que ele ficaria sem cadeira porque não podia jogar a cadeira no chão. Olhou feio para ele e começou organizar as crianças em fila. Pegou na mão dele e o guiou até a frente da fila.))

Professora – você vai ficar aí... ((ele não respondeu e colocou a mão no ombro do colega na frente.))

...

((Chegando na sala, Francisco pediu a cadeira. A professora a pegou e colocou na frente de sua mesa. Ele jogou no chão, então, ela colocou a cadeira novamente no balcão))

Francisco – quero cadeira...

Professora – você vai jogar? não é para jogar... é para sentar...

Francisco – pra sentar...

Professora – você quer cadeira pra que?

Francisco – quero cadeira para sentar...

((A professora colocou novamente a cadeira e ele a balançou novamente. Ela voltou a tirar. Francisco tentou pegar e ela não deixou. Tentou bater nela que o segurou e ele sentou em cima da mesa. Ela começou então a distribuir lego para as crianças.))

Francisco – quero pecinha...

Professora – mas você vai sentar?

((Ele agarrou em suas pernas, abraçando e pediu desculpas. Ela agachou e o abraçou.))

Professora – você vai sentar?

Francisco – vou... desculpa... quero pecinha...
 ((Silenciosamente, eu peguei a cadeira e coloquei na mesa dele, que sentou e esperou ela distribuir o brinquedo.))

(*Diário de Campo, 12 de março de 2014*)

Segundo este último episódio, podemos perceber uma mudança de atitude da professora e também de Francisco. Ele resiste, mas ela também resiste, persiste, insiste que ele não pode jogar a cadeira. Francisco parece se dar conta da possibilidade de barganha no jogo das relações. Ele percebe que fazendo algo consegue uma outra coisa.

Dias antes, ele havia agredido a professora com um tapa. Quando ela contou ao pai dele, este foi firme e disse que ele que não podia bater e que deveria pedir desculpas à professora. Francisco obedeceu ao pai e pediu desculpas, mas foi possível perceber que fez isso para conseguir o que queria no momento. Entrou no jogo das relações, onde não pode jogar a cadeira se quer ter o que deseja.

A relação dele com a escola regular, onde tem que responder às solicitações comuns ao grupo, e que exigem que ele autorregule seu comportamento, provocam em Francisco novas formas de ação, de significar as relações.

6.2 O Diagnóstico

Se os comportamentos inadequados da criança orientam as suas possibilidades de relação na escola, eles também demarcam o que é característico do TEA e como o TEA é significado no processo de sua inclusão escolar. A relação Francisco/escola é medida pelo seu diagnóstico de “criança com TEA”. Buscamos compreender o papel desempenhado por essa mediação nas relações de ensino, nas vivências escolares de Francisco.

Na lista de crianças com deficiências da escola, ao lado do nome de Francisco consta a palavra “autismo” designando, qualificando, diagnosticando seu comportamento.

Tivemos acesso, na escola, ao laudo que atribuí a Francisco *autismo infantil*, também chamado autismo clássico – CID F84.0, o espectro de maior comprometimento do TEA. No início da convivência com a criança, questionávamos esse diagnóstico, que segundo Sacks (2008), Rivière, (2004) e Ferrari (2007) resulta em acentuado comprometimento cognitivo, de linguagem e, principalmente, de interação social. Não observávamos em Francisco as características relatadas pelos autores citados.

Durante a pesquisa, tivemos acesso a um atestado do CAPS, onde Francisco tinha atendimento às quintas-feiras, no qual constava outro diagnóstico: transtorno global não especificado do desenvolvimento – CID F84.9, o que, segundo Rivière (2004), é uma descrição ainda não suficientemente precisa. São casos em que "falta clareza suficiente para decidir-se por um dos quadros [...] os sintomas de autismo se apresentam de forma incompleta" (RIVIÈRE, 2004, p. 241). Nesse contexto, trata-se de um caso atípico de autismo⁸.

Rivière (2004) atribui tal quadro à existência de uma heterogeneidade de pessoas com o transtorno e ao fato de haver muitos casos atípicos que conduzem à imprecisão da descrição do transtorno. Ele aponta os seguintes problemas:

1. A fronteira entre os quadros (...) são frequentemente muito imprecisas. Há crianças tipicamente kannerianas, aspergianas ou com transtorno desintegrador, mas na realidade muitas são "atípicas" ou se situam nos limites difusos entre esses transtornos.
 2. Muito desvios e deficiências do desenvolvimento, que não se incluem nos descritos, são acompanhados de sintomas autistas.
 3. Existe uma grande heterogeneidade de pessoas autistas: o autismo é muito diferente, dependendo de fatores como idade, o nível intelectual da pessoa que padece dele e a gravidade de seu quadro.
- (RIVIÈRE, 2004, p. 241)

Ramos (2012), ao analisar o impacto das diferentes classificações dos transtornos globais do desenvolvimento na escola, percebe que os quadros do transtorno são homogeneizados no campo da saúde e compreendidos desse modo no campo da educação, reunindo-se na categoria de autismo.

Retomamos aqui os argumentos de Vygotski (1997) sobre o papel desempenhado pelos modos sociais de significação da pessoa com deficiência. Esses modos perpassam as relações com as pessoas e, compreendendo que as possibilidades de desenvolvimento estão postas no meio social e que o comprometimento orgânico não é definidor, os modos de conceber o comprometimento afetam diretamente o desenvolvimento. Desse modo, podemos entender, no caso estudado aqui, que as concepções sobre o comprometimento que Francisco apresenta são também constituidoras de suas possibilidades e limites.

Foi a escola que percebeu em Francisco algo que merecesse um olhar do campo da saúde. Segundo a diretora, havia uma dificuldade por parte do pai em aceitar o diagnóstico,

⁸ Não confundir com o quadro de *autismo atípico*, mas um caso atípico do transtorno.

dizendo que “*ele foi encaminhado desde o início do ano... quando entrou na escola... mas o pai dele relutou bastante e o diagnóstico dele saiu no final do ano...*”, associando tal fato a um possível *entrave* no processo de inclusão escolar de Francisco. O pai, por sua vez, faz outro relato. Conta ter procurado mais de um serviço: foi ao núcleo de inclusão da secretaria de educação, ao posto de saúde e ao CAPS.

As diferentes versões sobre a procura de um diagnóstico explicitam mais que a necessidade de a família e a escola terem acesso ao diagnóstico dessas crianças. Revelam formas escolares de significar a família da criança com deficiência: “pai resistente, com dificuldade de aceitar a deficiência do filho”; formas de responsabilizar a família pelo que limita os processos de inclusão escolar.

Anjos (2012, p. 131), ao estudar a inclusão de uma criança com autismo na Educação Infantil, observa que a escola demanda um diagnóstico, acreditando que “[...] a escola estava atrás de uma explicação para as causas do seu comportamento, que se mostrava ‘anormal’, ‘atípico’ ou ‘fora dos padrões’”.

Questionado sobre qual motivo o levou procurar o serviço de saúde, o pai do garoto conta:

PESQ. – O que levou a procurar o médico?

PAI – foi aqui na escola que ele tava encaminhado... que quando ele entrou aqui ele *não interagia com as outras crianças... as crianças brincavam tudo em grupo e ele ficava separado, só brincando por baixo das mesas com carrinho sabe... porque ele gosta muito de carrinho... desde pequenininho ele gosta... eEntão ele não brincava com outras crianças...*

(Entrevista com o pai em 14 de Maio de 2014)

No discurso do pai surge uma das características atribuídas às crianças com o TEA, o comprometimento nas interações sociais. Há indícios também no discurso das educadoras, sobre os primeiros anos de Francisco na creche, quando relatam que procuram o pai para falar dos problemas afrentados com a criança. os modos de interação.

Segundo o pai, em um primeiro diagnóstico, lhe foi dito que seu filho tinha autismo. Procurando outro médico, uma psiquiatra que atendeu o garoto no CAPS, esse diagnóstico foi problematizado.

[...] e a psiquiatra falou que olha... “não vou dar logo o diagnóstico se é autismo ou não”.... aí depois ela disse que ele tem um **autismo leve** e que ele pode ser inserido na escola com as crianças... que não tem problema nenhum... que provavelmente ele vai ser uma criança... não 100% normal... mas que ele vai conseguir trabalhar... ser independente... isso segundo ela...

(Entrevista com o pai em 14 de Maio de 2014)

A psiquiatra parece passar ao pai uma visão enfatizando a inclusão escolar. Baseia-se nas possibilidades de Francisco, no que ele pode fazer: *trabalhar, ser independente*. Porém, o pai também apresenta uma concepção de estagnação do desenvolvimento quando ele diz ao se referir ao filho: “*ele tem cinco anos... mas ele parece ter dois anos... três anos... ele não tem muita noção...*”. Corroborando com isso, conforme relato, o fato de a psiquiatra explicar ao pai que seu filho tinha um *atraso* no desenvolvimento.

Baptista e Vasques (2006) sinalizam que existe “a tendência de associar o autismo e as psicoses infantis à incurabilidade e à estagnação, havendo ênfase na correção da ‘defasagem’ apresentado pelo sujeito” (p. 154).

Precisamos refletir como esse modo de olhar para o desenvolvimento como estagnado afeta as relações com a criança, na família e na escola; quais seriam os fatores envolvidos na educação que a criança com TEA recebe.

O pai justifica os problemas que Francisco apresenta na escola dizendo que “[...] ele bagunçava muito... não é que ele bagunçava.... é que por causa do problema dele ele não pode passar nervoso”, como se bagunçar fosse causado pelo diagnóstico, que é ressignificado em diversos contextos por pai e educadoras.

Quando Francisco chega à escola apresentando comportamentos inadequados na entrada (chorava, gritava e queria sair correndo para a rua), a coordenadora pedagógica relaciona tal fato a, neste dia, a mãe dele o ter trazido e não o pai, como de costume. Diz que “foi uma mudança da rotina”, tomando os dizeres de que “pessoas com autismo/TGD/TEA tem intolerância a mudança de rotina”.

É nesse contexto que o diagnóstico vai sendo ressignificado nas relações e nos modos de intervenção junto a Francisco. O diagnóstico, além de um saber médico, constrói-se nas relações sociais. Contudo, também pode se desconstruir nessas relações, o que ocorre, em nossa compreensão, quando a professora de Francisco, antes insegura ao saber que teria uma criança com TEA em sua classe, pode perceber diferenças entre o que pensava sobre o TEA, sobre uma criança com TEA e a criança Francisco:

[...] a gente querendo ou não sabe das características e sabe que é difícil... só que eu não imaginava que ia ser o Francisco... não imaginava que ia ser ele porque ele é muito diferente de outras crianças que eu conheço que é autista...

[...] falei... nossa... mas ele não parece autista...

[...] é a primeira criança que eu pego em sala assim com uma deficiência e como eu posso perceber é:: ...perceber que mesmo ele tendo autismo... existe uma individualidade... que deve ser valorizada com relação a deficiência... porque você pega muito... eu ficava muito focada com relação a deficiência... e esquecia que cada

um tem uma individualidade né... cada criança... independente da deficiência... ele tem sua individualidade... então o Francisco vai ser diferente de uma outra criança que eu vá pegar talvez... no ano que vem... então eu sei que ajuda muito nisso... nesse sentido... de você tentar... antes de rotular... antes de falar sobre a deficiência... você tentar conhecer a criança... e trabalhar nessa questão do ser mesmo... do indivíduo sabe... deixando um pouco de lado essa parte de “ai... ele é uma criança com deficiência”...

(Entrevista com a professora em 20 de Maio de 2014)

A professora alega que antes tinha uma imagem do transtorno baseada na categoria de autismo, como Ramos (2012) aponta, mas a convivência, o trabalho pedagógico e a observação da criança revelaram a ela as características singulares de desenvolvimento da criança em questão.

Nesse sentido, Victor (2006, p. 129) enfatiza a importância de desenvolver em formações de professores, mais do que a identificação e caracterização de deficiências, a concepção de deficiência quanto às suas possibilidades. Em suas palavras: “[...] ponto fundamental para o debate com os professores é justamente a questão sobre a representação da deficiência, a fim de romper com a idéia negativa que tal terminologia historicamente vem revelando na pessoa com deficiência.”.

Por um lado, Francisco apresentava um comportamento inadequado, atípico, por outro, foi atribuído a ele um diagnóstico de TEA. Na escola, o garoto manifestava esse comportamento atípico que, perpassado pelo diagnóstico e concepções que se tem sobre, constituiu-se como significação de seus comportamentos ser algo típico do transtorno. Na relação com a ela, nos dizeres e modos de agir nas interações, *ele apresentava esses momentos de “birra” porque tinha autismo*.

A ação da escola de ligar para o pai buscá-lo quando apresentava esses comportamentos revela as dificuldades em lidar com tal situação. Essa dificuldade, insegurança, de uma instituição escolar socialmente *estabelecida* (ELIAS; SCOTSON, 2000) fez com que fosse relacionado ao garoto um estigma às suas ações.

Questionamos sobre em que medida o comportamento atípico se relaciona com o TEA ou com uma educação que a criança receber por ter o TEA.

6.3 Modos de relação com a prática pedagógica

As relações de ensino na escola (SMOLKA et al., 2007) são marcadas tanto por objetos culturais de conhecimento quanto por valores, comportamentos e modos de interações específicos mediados. A escola é, nesse sentido, segunda as autoras, espaço de apropriação do conhecimento humano construído e também de comportamentos socialmente legitimados, lugar em que existe a “intencionalidade de ensinar e a possibilidade de educar”.

São práticas pedagógicas os momentos dirigidos para apropriação do conhecimento humano: ler, escrever, realizar operações e adquirir noções matemáticas, localizar-se espacialmente, conhecer histórias, costumes, conhecimento estético etc. Mas também são práticas momentos em que as interações proporcionam significações sociais – lanchar, brincar, como a professora reage aos seus comportamentos, ser buscado pelo pai antes das outras crianças, como se comportar na fila, no refeitório, no banheiro etc.

Neste capítulo, trataremos de como ocorre, nas relações de ensino de Francisco, a apropriação do conhecimento humano. Partimos da constatação de que uma das críticas mais frequentes à política de inclusão escolar diz respeito a como as crianças com deficiência participam das práticas escolas, as condições de ensino e educação que lhe são oferecidas.

Victor (2006, p. 138), ao abordar as representações de criança com deficiência na Educação Infantil, aponta que a criança “[...] era classificada e rotulada sem que fossem apontadas práticas educativas que poderiam contribuir com o seu processo de escolarização, enquadrando a criança em um estigma de limitação”.

No que se refere ao caso de Francisco, a despeito do comprometimento que lhe é atribuído, participa das práticas pedagógicas, interage a partir do que é posto e desenvolve as atividades que lhe são solicitadas. Não houve, durante o período de observação, atividade pedagógica que ele não desenvolvesse.

A professora diz que o garoto “participa de todas as atividades da maneira dele”, enfatizando seus potenciais:

[...] ele é muito inteligente... nossa... ele é uma criança muito inteligente... ele tem uma facilidade muito grande de aprender... de memória... ele tem uma memória muito boa... ele já está conseguindo escrever o nome... ele consegue falar todas as letras do nome... você percebe que ele fala... ele tem memória... consegue falar a rotina da sala... ter essa noção de sequência... é ótimo... ele gosta muito de aparelhos tecnológicos... ele gosta de celular... computador... até conversei com o pai dele com relação a isso... que eu percebo que é uma coisa que ele gosta muito e que ele tem muita facilidade

(Entrevista com a professora em 20 de Maio de 2014)

Segundo o pai de Francisco, o filho comenta o que aprende na escola e mostra atividades desenvolvidas.

Então explicou a atividade dizendo que era a “hora da atividade”.

A professora entregou para cada criança um pedaço de cartolina retangular com um círculo de papel sulfite branco colado no centro. Distribuímos giz de cera nas mesas e a atividade consistia em cada criança desenhar seu rosto neste círculo.

Prof – um:: dois:: três... (para as crianças fazem silêncio)... olha aqui que a prô... nessa atividade ai vocês vão desenhar o rosto de vocês:: ...que que tem no rosto de vocês óh... a professora vai desenhar o dela... a sobancelha da professora ((e desenhou em uma folha como a das crianças pregada na lousa))... olha a sobancelha... todo mundo tem... põe a mão na sobancelha de vocês...

((e as crianças colocaram))

(...) o olho da professora... olha só... meu:: olho ((desenhou, enquanto as crianças observaram)) ...óh meu olho que lindo... meus cílios... que que é cílios professora... esse pêlinho que tem aqui olha ((apontando para seu cílios))... põe a mão nele... olha... eu tenho cílios... vocês também... meu nariz... vou desenhar meu nariz... minha boca...

Criança 1 – e seu dente...

Prof – ah é... meu dente... vou desenhar sorrindo...

Criança 2 – e a língua...

Prof – não... só o dente... olha eu sorrindo...

(...) minha orelha... olha só... vou desenhar minha orelha né... eu estou de brinco... vou fazer meu brinco... se vocês tiverem de brinco também pode...

(...) está faltando meu cabelo... vou fazer um cabelo bem bonito...

Criança 3 – você sabe fazer?

E continuou dando instruções aos alunos e pediu para desenhassem seus próprios retratos.

[...]

Francisco está na fase da garatuja.

[...]

Então a professora disse:

Prof – quem quiser colocar o nome... pode colocar...

Francisco escreveu [HI].

Olhando pra mim e apontando no desenho disse:

Francisco – olha meu pé... ((apontando no desenho))

Camila – e o braço?

Francisco – ((desenhou o braço)) é aqui...

(Diário de Campo, 4 de Março de 2014)

No episódio apresentado, Francisco entende o que foi pedido e também compreende exatamente *como* foi solicitado, fazendo generalizações a partir da proposta feita pela professora de “desenhar partes do corpo”. Além de desenhar o que a professora demonstrou na lousa, ele categoriza partes do corpo e generaliza esse conceito, atribuindo a ele outros elementos, pois a professora não desenhou o pé.

O garoto está desenvolvendo seu desenho, passando da fase da garatuja para o jogo simbólico. Nessa fase “a criança desenha então para dizer algo, para contar de si mesma, para fazer de conta. É o início da representação” (MOREIRA, 2009, p. 32). Ele consegue falar

sobre o desenho, nomear o que está desenhando, indício de desenvolvimento do jogo simbólico.

Conforme apontando na fundamentação teórica, é atribuído ao TEA um comprometimento na função de categorização e no encadeamento das funções psíquicas para constituição das significações. No entanto, Francisco não apresenta tal comprometimento.

Reily, ao pesquisar o processo de produção artística de um sujeito com possível quadro de TEA, também nota esses indícios. O sujeito observado pela autora desenvolve desenhos a partir de datas comemorativas do calendário e ela nota que ele “[...] apoia-se em referências temporais, que pontuam o significado de determinados eventos e organizam contextos numa ordem marcada pelo calendário” (REILY, 2001, p.251). Ainda para a autora, “Cada figura tem um nome e representa uma classe (...) as soluções gráficas dadas por ele evidenciam seu pensamento em categorias” (p. 252), ou seja, retira imagens da vivência cultural para sua produção, o que é contraditório com o comprometimento de categorização, como no caso de Francisco.

Na análise dos dados, percebemos modos específicos de Francisco participar das práticas pedagógicas. Existia uma diferença no modo de resposta dele quando a demanda pedagógica era dirigida especificamente para ele ou quando as situações eram colocadas para o grupo para que as crianças respondessem ao solicitado, participassem.

A Prof. anunciou que iria escrever a rotina na lousa. Escreveu no alto “rotina” e para cada momento escrevia a palavra e colocava uma figura ao lado simbolizando a palavra (Café; atividade; almoçar).

A Prof. pergunta: - Qual é a primeira coisa que a gente faz? – os alunos continuaram calados. Então ela completou: - Tomar?

Crianças: – Café.

Quando colocou a figura de um menino almoçando, a professora disse: - Olha o menino aqui almoçando. Nossa, ele está almoçando.

Francisco: - *Ele está almoçando*

Prof. Clara: - Arroz, feijão.

Francisco: *Banana.*

Prof. Clara: Salada

Criança 1: Maçã.

Criança 2: Professora, eu já comi.

(*Diário de Campo, 10 de Fevereiro de 2014*)

No momento de registro da rotina diária na lousa, como na situação acima, Francisco sempre prestava a atenção e fazia intervenções quando a professora questionava o grupo. No episódio transcrito, ele repetia as falas da professora, respondia, demonstrava atenção e interesse, também acrescentou outra palavra – banana – não dita pela professora. Quando ela interagia com o grupo, muitas vezes, Francisco era a única a criança a se expressar.

Observamos que manifestava grande interesse pela rotina. Houve momentos em que professora dizia que estava “na hora do jantar” ou “na hora da saída” e ele se levantava, caminhava até a lousa e apontava a palavra correspondente. Também perguntava a professora que palavra estava escrita quando ela inseria na lista da rotina algo diferente.

Participava espontaneamente de outras atividades dirigidas ao grupo, como, por exemplo, nas poucas vezes em que a professora leu histórias para o grupo e apresentou o livro, antes da leitura, Francisco sempre fazia algum comentário referente às imagens da capa.

Já em outros momentos em que havia uma demanda dirigida diretamente a ele, algumas vezes não respondia: não falava e não olhava, se jogava ao chão ou começava a chorar. Houve vezes também em que demorava, mas respondia algo.

((A Prof. pede para que os alunos abram a mochila e tire agenda da mochila para ela recolher. Diz especificamente para Francisco.))

Prof – Francisco? Francisco? (...) pega sua agenda da mochila... (...)Francisco?

((le não responde e ela continua insistindo para que ele faça. Ela falava com outras crianças e sempre se virava para ele))

Prof - pegou Francisco?

((Repetiu muitas vezes até que desistiu. Não recebeu uma resposta dele. Ele não se expressava de forma alguma. A professora retomou a rotina.))

(Diário de campo, 21 de Fevereiro de 2014)

Percebemos, contudo, que ele respondia aos amigos e com frequência pedíamos ajuda de outras crianças quando ele nos ignorava.

((Francisco se jogou no chão no refeitório. Tentei levá-lo, mas ele não respondia e se debatia quando pegava na mão dele. Pedi a Pedro ir lá perguntar se ele queria comer.))

Pedro – Tia... ele disse que quer...

Camila – então você vai lá e ajuda ele levantar...

((Pedro pegou na mão de Francisco que levantou e se jogou novamente. Pegou novamente na mão dele e Francisco se levantou, pegou o lanche e se sentou na mesa.))

(Diário de Campo, 24 de Fevereiro de 2014)

Quando percebemos que os amigos conseguiam de Francisco respostas que ele não dava para nós, as adultas, começamos a usar o auxílio das crianças. A relação com as demais crianças foi ganhando força. Nós tentamos mediar a situação de modo que compreendessem quando se tratava de uma situação de dificuldade do colega e, quando e como elas poderiam ajudar.

Nessa direção, avaliamos que a pesquisa colaborou de forma importante, assegurando a possibilidade das crianças ajudarem e de Francisco não ser isolado por seus comportamentos. A presença de mais uma adulta, de alguém disponível para ajudar, permitiu que as crianças

participassem e interferissem, na maioria das vezes espontaneamente, imitando nosso comportamento, pegando na mão dele para conduzi-lo aos espaços, quando ele se recusava a atender aos chamados da professora e pesquisadora.

Outro ponto importante foi o fato de que elas copiavam nossos modos de ação com ele. Pegar na mão, encaminhar, sinalizar de modo mais direto foram modos construídos por nós, adultas, e apropriados pelas crianças, que estavam movidas pela vontade de ajudar. Com o tempo, a professora avaliou que essa relação já estava sendo significada pelas crianças de um modo negativo para Francisco, pois ele estava ficando marcado *como o garoto que precisava de ajuda*. Assim, aos poucos ela foi restringindo essas ações por parte das crianças e nós, respeitando a sua posição, procuramos junto com ela, enfatizar para o grupo, o que Francisco já conseguia fazer sozinho.

À medida que ele se apropriava do espaço e dos jogos sociais, passamos (pesquisadora e professora) a incentivá-lo a agir no meio, sinalizando para que ele pegasse o lanche, guardasse materiais no armário, brincando junto com as crianças próximas a ele e chamando-o para a brincadeira etc. Francisco foi se sentindo mais à vontade e passou a tomar atitudes que antes eram sinalizadas pelas adultas. Sem que pedíssemos, guardava seu material, entregava a agenda, entrava na fila no refeitório, guardava materiais no armário ao final das atividades etc.

Em um dos dias de observação, a professora distribuiu uma atividade solicitando que as crianças circulassem a imagem de um lápis menor e pintassem o maior.

((Quando professora disse a ele para fazer a atividade, chorou e se sentou no balcão de cimento próximo a janela. A professora, ao distribuir a folha, ficou em dúvida se colocaria para ele também que continuava chorando. Sugerí que ela deixasse na mesa dele.))

((Então peguei a folha dele e segurei em uma altura que ele pudesse enxergar e comecei a interagir com as crianças da mesa onde seria o lugar dele.))

Camila – Olha... tem peixinho...

Amigo – olha o peixinho tia... ((apontava para o peixinho))

Camila – que legal... vamos poder pintar o desenho depois... tem um urso também...

((continuava segurando de modo que Francisco pudesse olhar para a folha))

Amiga – tia... eu gosto de pintar...

((Larguei a atividade dele em cima da mesa e me afastei. *Francisco parou de chorar, veio até a mesa, sentou e iniciou a atividade*. Voltamos e o orientamos sobre como fazer a atividade. Ele faz o que o foi proposto. Quando a professora explicou o que era circular, ele não estava mais chorando, resistindo. Ele prestou atenção e quando pedimos para ele circular não sabe do que se trata e preciso orientar, mas a partir da orientação ele fez o proposto.))

(*Diário de Campo – 12 de Março de 2014 – conforme figura*)



Figura 5 - Atividade desenvolvida por Francisco em 12 de Março de 2014

Enquanto falávamos com as crianças sobre a atividade dirigida, tomamos bastante cuidado para que ele pudesse ouvir e para vê-lo, sem perceber estava sob atenção da pesquisadora. Percebemos que, não demandado diretamente, quando as interações eram contextualizadas, ele compreendia e respondia às *indiretas* da interação.

No contexto das relações Francisco-professora/Francisco-crianças/Francisco-pesquisadora foram sendo compartilhados e reconstruídos por todos, modos de lidar com ele. Adultos e crianças transformam os jeitos de abordá-lo e ele os seus jeitos de responder.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO MOVIMENTO DE PESQUISA

Na perspectiva histórico-cultural, método e análise se relacionam. Para Vygotski (1995), o método precisa conter concepções e modos próprios para conseguir explicar o fenômeno.

No início da pesquisa, havia a intenção de observar as interações vividas por Francisco na escola, mas não tínhamos ideia de como seria a relação com as educadoras e crianças. À medida que entramos em campo, houve uma abertura da escola e, principalmente, por parte da professora para que a pesquisadora pudesse fazer a observação participante, envolvendo-se nas relações de ensino observadas.

A pesquisa na sala, a atenção dirigida ao trabalho com uma criança em especial, suscitaram um movimento de diálogo, de apoio e compartilhamento de ideias e conhecimentos entre professora e pesquisadora, com o fim de pensar os modos de lidar com Francisco e como favorecer seu processo inclusão.

Nesse sentido, a pesquisadora procurou compartilhar com a professora de Francisco conceitos básicos discutidos em *Fundamentos de Defectologia* (VYGOTSKI, 1997), como o conceito de compensação, a dimensão cultural do desenvolvimento de pessoas com deficiência, considerações de outros pesquisadores sobre a inclusão de crianças com autismo, modos de ação pedagógica com uma criança, tendo conhecimento de seu diagnóstico.

Reforçando que se tratou de uma pesquisa participante e não de uma intervenção, a pesquisadora participava das relações de ensino do grupo, algumas vezes auxiliando Francisco diretamente, outras interagindo com as outras crianças (incluindo Francisco em um grupo ou não).

((No início do dia a professora conversa comigo sobre o fato de Francisco chorar e gritar sempre no horário de se dirigir ao refeitório, sendo a birra de maior intensidade no primeiro horário, do café, mas também na hora do jantar. A professora conversa comigo com o intuito de tentarmos acabar com essa situação em conjunto, questionando o que podemos fazer. Diz que procurou na Internet sobre o transtorno e propõe medidas alternativas baseada no que leu. Sugere utilizar uma colher e colocar na mão dele nas horas que tiver que se encaminhar ao refeitório para que ele entenda que momento da rotina corresponde.))

Diário de Campo, 10 de Fevereiro de 2014

As conversas com a professora sobre o que ocorria com ele e o que podíamos fazer eram frequentes. Disposta a ouvir, ela perguntava à pesquisadora acerca do que estudava. Nesse movimento, a professora foi convertendo modos de ação da pesquisadora, a pesquisadora também se apropriou dos modos de ação da professora e as crianças converteram para si os modos de ação das adultas.

A entrevista com o pai do garoto foi realizada mais de um mês após o término da observação e ele disse:

[...] é o melhor ano que ele está tendo... tá bem melhor esse ano... pelo menos a professora aí... de vez em quando ela fala alguma coisinha que ele apronta aí, mas é raramente... o ano passado era quase que todo dia... quase todo dia as pessoas ficava reclamando dele... ligava pra gente vir buscar... toda semana era duas... três vezes que a gente vinha buscar ele aqui... raramente ele ficava a semana toda... esse ano não vim nenhum dia.

(Entrevista com o pai em 14 de Maio de 2014)

A mudança mais explícita que observamos foi que, após os comportamentos inadequados se intensificarem durante um ano sem providências para entendê-lo, durante a pesquisa o pai não foi chamado **nenhuma vez** para buscá-lo na escola. Mesmo após o término da observação, há indícios de que esse fato não mais ocorreu.

Esse fato nos remete à reflexão sobre o papel da presença da pesquisadora na sala regular. A imersão no campo ocorreu no início do ano e a professora não foi preparada antecipadamente para receber um aluno com comprometimento do funcionamento mental. Nesse contexto, a pesquisadora, de algum modo, ofereceu amparo à docente, o que levanta alguns questionamentos sobre o modelo de inclusão vigente – matrícula na sala regular e atendimento em salas de AEE – É preciso a presença de mais um educador na sala regular? É necessário preparar melhor a professora, não deixando-a desamparada? O que um segundo educador faria na escola ou sala regular? Como serviços de atendimento educacional especializado podem colaborar efetivamente para o processo de inclusão na sala regular?

Mudanças nas possibilidades de Francisco são apontadas por diretora, professora e pai do garoto.

[...] ele também fala umas coisas que eu acho que ele tá aprendendo aqui na escola... Como que fala? se comunicar melhor... entendeu.. ele tá se comunicando melhor... está aprendendo a falar mais... porque antes ele era... nossa... ele era... ((expressão de pesar))
(...) e o comportamento dele assim... Tá bem mais calmo... Esse ano tá bem melhor... graças a Deus... melhorou bem...

(Entrevista com o pai em 14 de Maio de 2014)

(...) mas o Francisco... ele avançou muito... eu não vejo mais ele tendo aquelas crises... que eram muito frequentes... ele tem falado... ele não falava muito... ontem mesmo ele derrubou o prato e eu estava lá no intervalo... e aí ele falou... eu fiquei assim espantada... ele não falava... eu não lembro de ouvir ele falar... só dele berrar... gritar... mas não... ele FALOU... derrubou o prato... FALOU... eu disse “não, não tem problema” ...e eu sinto ele mais tranquilo... né... junto com as outras crianças... mas é uma percepção muito distante...

(Entrevista com a diretora em 24 de Maio de 2014)

(...) ele era bem agressivo... e não aceitava fazer parte da rotina... não queria fazer parte da rotina da sala... tentava sair da sala... não socializava com os amigos... não gostava muito de ficar perto... de brincar com eles... ficava sempre sentado... sentado não... ficava naquele balcão brincando sozinho e tal... hoje não... hoje ele já conversa... ele já consegue se expressar melhor... ele consegue falar o que ele quer as vezes... antes ele não conseguia falar aí ele surtava... ele gritava... ele se jogava no chão... agora ele já consegue na medida do possível se expressar... dizer o que quer... o que pensa... no dia do aniversário dele a gente cantou parabéns... tudo... aí depois eu pedi para que as crianças abraçassem ele... aí ele foi abraçando um por um sem dificuldade nenhuma... abraçou e beijou... então eu acho que foi isso... ele melhorou bastante em questão da socialização... e a fazer parte da rotina... ele está fazendo mais parte das atividades...

(...) agora ele não tem mais essa mania de ficar só focado naquele objeto ali... ((refere-se às estereotipias))

(Entrevista com a professora em 20 de Maio de 2014)

Os depoimentos apontam para uma mudança ocorrida nas possibilidades da criança. Porém, Francisco continua a apresentar o que nomeamos como comportamentos inadequados: chorar, a não responder em alguns momentos, ainda que consiga interagir e participar mais. Esses comportamentos mudaram em intensidade, foram *ficando mais fracos*, menos intensos, *fazendo menos barulho*. Questionamos se, nas relações de ensino, os comportamentos se tornaram menos intensos ou o modo como as pessoas passaram a lidar com a criança nesse momento, nessa a situação, transformaram-se.

Nas falas do pai e da professora constatamos o entendimento de que a transformação não está apenas na criança, mas nos modos de relação criança-escola.

[...] a professora desse ano... graças a Deus... eu não tenho o que dizer dela... ela gosta muito do menino... ele gosta muito dela também... por enquanto né... inclusive o ano passado... essa professora que estou te falando que eu não gostava dela... ela falava... “esse ano é duas professoras, no ano que vem vai ser só uma”... ainda pensei em falar pra ela... “talvez uma seja melhor do que duas”... então está assim, esse ano tá sendo bem melhor.

(...) ah... esse ano... pelo menos você veio aqui né... no ano passado não tinha nada disso... só as professoras e nossa... sofri demais o ano passado... não só eu como a mãe dele... tinha reclamação demais... o menino não podia chorar que chamava a gente pra vir buscar... entendeu? ...a gente sentia assim uma discriminação sabe... porque poxa, uma criança de quatro anos de idade, três na época... mas esse ano mudou... depois que você veio aqui não tive mais reclamação....

(Entrevista com o pai em 14 de Maio de 2014)

(...) *ai eu fico feliz só pelo fato dele aceitar a atividade...* ai quando ele não aceita... ai eu fico insistindo... “Francisco... tem que fazer atividade”... antigamente... quando ele tava com algum objeto e eu colocava na mesa ((a atividade))... eu tinha o hábito de tirar o objeto... falar “não... você vai fazer a atividade”... ai era onde ele não aceitava... depois eu passei a deixar o objeto... por exemplo... ele estava com uma pecinha ao lado e eu colocava a atividade na mesa dele... ai quando eu tirava ele surtava... queria rasgar o papel... porém... eu passei a deixar o objeto... uma pecinha... qualquer coisa que ele estivesse... e ai ele fazia...

(...) ah.. eu tenho que pegar na mão dele... falar “Francisco... vamos fazer atividade... agora é hora da atividade... tem que fazer atividade”... eu tento pegar na mão dele... tenho que conversar com ele... mostrando a atividade... então eu tenho que sinalizar...

(Entrevista com a professora em 20 de Maio de 2014)

O pai de Francisco julga o ano escolar de 2014 ter sido melhor que o ano de 2013, atribuindo isso à mudança de professora, de práticas pedagógicas. Diz que “*sentia uma discriminação*” voltada ao seu filho quando pediam para buscar a criança ou quando a secretaria de educação lhe propôs que o mudasse de escola.

A professora, por sua vez, aponta mudanças em sua prática docente, aspectos que foram construindo na convivência com a criança sobre modos de se relacionar com ele: ser menos rígida com os momentos de utilizar determinados materiais, permitindo que fique com brinquedo ou sinalizando mais diretamente os momentos da rotina. Acreditamos que essas transformações ocorreram na relação com essa pesquisa, seja na introdução de brinquedos nos momentos de comportamentos inadequados ou nas sinalizações mais diretas, propostas por Chiote e Oliveira (2013), dos momentos pedagógicas. Porém, ainda diz ficar feliz “*só pelo fato dele aceitar a atividade*”, o que nos faz questionar se, diante das possibilidades que observamos em Francisco, não seria aspirações limitadas para seu desenvolvimento na escola.

A diretora alega sobre a professora que “*eu sinto ela muito mais segura depois da convivência com você [referindo-se a pesquisadora] na sala*”.

Os indícios apontam para transformações nas relações de Francisco com a escola a partir da pesquisa. Acreditamos que o olhar da pesquisadora para a criança, para suas necessidades e a tentativa de compreender Francisco mediaram o olhar das educadoras, o que nos permite enfatizar que se Francisco pôde mudar foi porque as relações em torno dele também se transformaram.

Ainda que seja apenas um caso, o estudo da inclusão escolar de Francisco nos permite questionar a forma como a nova política de inclusão dirigida às pessoas com TEA descreve as características deste transtorno, definindo as possibilidades e os limites de ação dessas pessoas.

Retomamos a caracterização do TEA, que, como já mencionado, mostra uma concepção do transtorno como algo pré-definido, não considerando a dimensão social do desenvolvimento, atribuindo à criança a impossibilidade de aprender, como se tais características se desenvolvessem apenas em seu organismo.

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

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

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns;

excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012,)

Ao longo da pesquisa, a observação e as entrevistas nos permitiram compreender que o pai e a professora conseguem questionar esses modos de descrição, acreditando e investindo nas possibilidades de Francisco, ainda sob condições adversas de realização do trabalho pedagógico e dificuldade para garantir que a criança permaneça e participe na escola.

Todo o processo de pesquisa nos permite também apontar e problematizar os saberes que embasam as políticas públicas. O saber do campo da saúde precisa ser ressignificado quando utilizado no campo da educação, considerando-se que a constituição dos sujeitos vai além da expressão de características organicamente definidas.

Investir em Francisco exige a transformação dos modos de significá-lo e de agir com ele. Com um pai que reivindica e exige que Francisco exerça seu direito de estar na escola e uma professora que compreende que as dificuldades da criança não são impedimentos, querendo agir, ensinar, intervir de forma que ele possa ficar e participar, Francisco tem um bom semestre escolar, se sai bem nas atividades propostas, interage, faz intervenções durante o trabalho pedagógico, aprende.

Com o fim da observação, a professora reconheceu a necessidade em ter alguém na sala para auxiliá-la quando Francisco tivesse um comportamento inadequado. Insistiu junto à direção que pedisse na secretaria de educação uma estagiária e conseguiu. Começou a trabalhar na sala de Francisco uma estagiária para auxiliar a professora.

Durante a entrevista, quando perguntada sobre que o achava que deveria ser feito para que Francisco permanecesse na escola e participasse do que era proposto para todas as crianças, a professora respondeu:

[...] eu acho que eu precisava de alguém com uma especialização... pra trabalhar com o Francisco... alguém dentro da escola... pra conversar... pra te orientar... orientar o professor... ir lá na sala... ver como que está sendo o trabalho... ver onde você está acertando... onde você está errando... alguém pra te orientar nesse sentido... sabe... assim... orientar a estagiária que as vezes ela não sabe o que fazer... as vezes ela acaba fazendo coisa que não era pra ser feita assim... então eu acho que falta essa orientação... falta alguém dentro da escola... cotidianamente... não é de vez em quando... não é pra fazer palestra... sabe... não é pra olhar as coisas de fora... como acontece... como a gente vê... que olha de fora e acha que fazendo uma palestra as coisas vão se resolver... é alguém no dia-a-dia... no cotidiano...sabe... encarando a realidade... pondo a mão na massa...

(Entrevista com a professora em 20 de Maio de 2014)

A atividade de pesquisa participante interviu indiretamente no processo educativo, proporcionou não apenas acolhimento e escuta aos sujeitos envolvidos, mas a partilha e construção de novas posições e ações frente ao tema, à criança e ao trabalho pedagógico. A pesquisadora foi apoiada em sua ação e ofereceu a professora, pais e crianças seu apoio, seus conhecimentos e desconhecimentos frente ao tema. Nessa direção, acreditamos que o presente trabalho contribui para a discussão de condições e modos de realização da inclusão escolar dessas crianças e, nesse processo, para a discussão da qualidade, oferta e realização de serviços especializados que objetivem apoiar a escola no processo de inclusão dessas crianças.

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. R. *Cultura Lúdica e Infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento*. 2012. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2012

ARAÚJO, C. A. *Síndrome de Asperger, inclusão no trabalho e desenvolvimento humano: o papel da educação especial e da [falta de] escolaridade nesta relação*. 2010. 81f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos/SP, 2010.

BAPTISTA, C. R.; VASQUES, C. K. Educação de Sujeito com Transtornos Globais do Desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. 192p.

BAPTISTA, C. R.; VASQUES, C. K. Os desafios da escolarização de sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: MELETTI, S. M. F. ; KASSAR, M. C. M. *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. 292p.

BRASIL, *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, M. E. C. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Inclusão-Revista de Educação Especial, n. 4, 2008.

BRASIL. *Lei 12.764/12, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasil, Dezembro de 2012.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. 2010 - BRASIL, PNPI – Plano Nacional da Primeira Infância.

CAMARGOS Jr., W. (coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

CARVALHO, M. F. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas: Editora Unijui, 2006. 222p.

CARVALHO, Maria de Fátima. Aspectos da Dinâmica Interativa no contexto da Educação de crianças e jovens com síndrome de Down. In: GÓES, Maria Cecília R.; SMOLKA, Ana Luiza B. Smolka (orgs.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas/SP: Papirus, 1997. 179 p.

CARVALHO, M. F.; SOARES, M. A. L. *O professor e o aluno com deficiência*. São Paulo: Cortez, 2012. 143p.. (Coleção Educação & Saúde: v. 5)

CASTEL, R. *A Discriminação Negativa: cidadãos ou autóctones?* Petropolis, RJ: Vozes, 2008, 136p.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. *O Transtorno Global do Desenvolvimento na Educação Inclusiva: escola comum ou escola especial*. Vitória da Conquista: Práxis Educacional, 2014. v. 10, n. 16. P. 105-127.

CHIOTE, F. A. B.; OLIVEIRA, I. M. O desenvolvimento cultural da criança com autismo. NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (orgs.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas superiores*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. 268p.

DAINEZ, D. *Contituição Humana, Deficiência e Educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. 2014. 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. 2014.

EDWARDS, V. *Os Sujeitos no Universo da Escola*. São Paulo: Editora Ática, 1997. 135 p.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. 224p.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez Editora, 1986. 93 p.

FERRARI, P. *Autismo infantil: o que é e como tratar*. São Paulo: Paulinas, 2007. 188p.

Friedmann, Adriana. *O papel do brincar na cultura contemporânea*. Revista Pátio de Educação Infantil, Porto Alegre, ano I 3 (2003): 14-16.

GENTILI, Pablo. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. 163 p.

GRANDIM, Temple. *Uma Menina Estranha*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 193 p.

HIGASHIDA, Naoki. *O que me faz pular*. São Paulo: Intrínseca, 2014.

JESUS, D. M. Inclusão Escolar, Formação Continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. 192p.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Modos de participação e constituição dos sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla*. 1999. 123 f. Tese (doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. GOES, Maria Cecília Rafael (org.); LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (org.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. Cap. 1. p. 5-20.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, Stel (orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2010. p. 193-202.

MOREIRA, A. A. A., *O Espaço do Desenho: a educação do educador*. São Paulo: Ed. Loyola, 2009. 128 p.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. *Educação para Todos: As Muitas Faces da Inclusão Escolar*. São Paulo: Papirus, 2013. 192 p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *CID 10: Classificação Estatística Internacional*. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/webhelp/cid10.htm>> Acesso em: 9 jul. 2013

PINO, Angel. *As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005. 303 p.

RAMOS, F. V. C. *Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: da categoria psiquiátrica à participatividade do caso nos processos de inclusão escolar*. 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2012.

REILY, L. *Armazém de imagens: Ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência*. Campinas, SP:: Papirus, 2001. 288p.

RIVIÈRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: CÉSAR COLL, Álvaro Marchesi; PALACIOS, Jesús (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. V.3. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 234-254

SAVIANI, Dermeval. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. 163 p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana lia Friszman; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; BRAGA, Elizabeth dos Santos. *As relações de ensino na escola*. Coletânea Temas em Debate. Rio de Janeiro: SME – PCRJ, 2007.

SMOLKA, A. L. B. Estatuto de Sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. IN: FREITA, M. C.; KUHLMANN, M. (orgs.). *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

SACKS, O. W. *Um Antropólogo em Marte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 360p.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo, Loyola, 6 ed, 2009. 476p.

VICTOR, S. L. O Debate sobre as representações dos alunos com deficiência na Educação Infantil: riscos à proposta de inclusão. IN: *Seminário de Educação Inclusiva no Espírito Santo: diversidade, compromisso e formação*. Vitória /ES: UFES, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 187p.

Vigotski, Lev Semionovich, and Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *QUARTA AULA: A QUESTÃO DO MEIO NA PEDOLOGIA*. (2010).

VIGOTSKI, L. S. *Manuscrito de 1929*. Educação & Sociedade, ano 21, n. 71, . 21-44, 2000a.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor, 1997. 383p.

VYGOTSKI, L. S. *Incluye problemas del desarrollo de la psique*. V. III. 2. Ed. Madrid: Visor, 2000c. Cap. 3, p. 9-120

