

LUIZ – UMA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUIZ – A CHILD WITH AUTISM IN CHILDREN EDUCATION

Anderson Rubim dos Anjos¹

Alexandro Braga Vieira²

Resumo: Trata-se de um estudo realizado em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Serra/ES que toma o estudante Luiz – uma criança com diagnóstico de autismo – como ponto de análise. Ao se fazer somente uma leitura do aluno a partir de pressupostos biológicos do desenvolvimento e não também considerar sua constituição histórico-social, emergem impossibilidades de envolvê-lo nos processos de mediação do conhecimento. Diante disso, Luiz era a criança que trazia as marcas do “não” em sua aprendizagem. Por meio dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, foi constituído um processo de pesquisa na escola em que ele estudava, explorando a observação participante, a realização de entrevistas semiestruturadas e a mediação de momentos de reflexão crítica com os docentes. Esses movimentos trouxeram possibilidades de discussões sobre os modos escolares de a escola ler/entender Luiz e a ajudaram a interpretá-lo também como um sujeito histórico-social, situação que demanda a compreensão da mediação, da relação com os “outros”, do desenvolvimento da linguagem e do acesso à cultura para o desenvolvimento e aprendizagem humana.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Autismo.

Abstract: This study was realized in a public primary school in Serra – ES Brazil, which takes a student called Luiz who has been diagnosed of autism as point of analysis. When restricted to make only a reading of the student from the biological assumptions of the development and not considering also its historical-social constitution, it turns up limits to the student's involvement into the knowledge mediation process. On this, Luiz has been the child who BRINGS the marks of "no" in his learning process. Through the collaborative-critical action research assumptions, a research process was instituted at the school where he studied, exploring a participant observation, conducting semi-structured interviews and mediating moments of critical reflection with teachers. These movements brought discussions about the school's possibilities of reading and understanding the student what helped them to see him as a historical-social subject, which demands the understanding about the

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor da Secretaria Municipal de Serra/ES. Email: piadosanjos@gmail.com

² Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores – Caufes; do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação; Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: allexbraga@hotmail.com

relationship with the "others", the language development and the culture access for human learning process.

Keywords: Special Education. School inclusion. Autism.

Introdução

O processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial no cenário brasileiro é sustentado por um conjunto de normatizações que asseguram o direito de matrícula nas escolas comuns com a oferta de atendimento educacional especializado, seja ele realizado nas unidades escolares ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

A matrícula desses alunos impõe desafios às práticas escolares, demandando novas, outras possibilidades de trabalho pedagógico. Por isso, neste texto, buscamos trazer reflexões teórico-práticas sobre o processo de escolarização de um estudante que chamamos de Luiz, com diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento – autismo – matriculado em um Centro de Educação Infantil do município de Serra/ES.

O texto encontra-se organizado em momentos que se correlacionam. Primeiro, apresentamos Luiz, conforme perspectivas que valorizam modos de existência padronizados e, em seguida, as contribuições teóricas da matriz histórico-cultural para pensarmos essa criança como alguém que se constitui sujeito por meio do acesso às culturas, às linguagens e nas várias relações sociais que ela estabelece com os “outros” nos processos de mediação, sejam eles constituídos no ambiente escolar ou no extraescolar.

Também trazemos o desenho metodológico de um estudo (alimentado pelos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica) realizado na unidade de Educação Infantil em que Luiz estuda, espaço em que se desenvolveram momentos de observação do estudante, reflexões teórico-práticas sobre seu processo de escolarização com os professores e mediação de atividades lúdicas visando ampliar o processo de inclusão do aluno, situação alimentada pela relação teoria e prática, à luz dos pressupostos da matriz histórico-cultural.

Luiz: uma criança com autismo

Luiz, um sujeito que traz um conjunto de “desvios” em seu desenvolvimento/constituição humana ou um sujeito capaz de aprender? Olhares, dizeres, pensamentos, rótulos e mitos sobre Luiz vão constituindo um sujeito com marcas em seu corpo e em seu desenvolvimento que parecem tatuagens que nunca se apagam, mas que criam a identidade de um sujeito não propenso à aprendizagem e não capaz de acessar a cultura, portanto, distante dos processos de humanização. Conhecemos, então, a partir das lentes da normalização:

[...] como observamos, ele não para. Ele não te escuta. Ele chama a atenção de todo o CMEI. Outras crianças que têm a Síndrome de Down ou só a hiperatividade, às vezes, é uma questão só ali na sala de aula. No caso dele, não, é mais generalizada, essa é a diferença [...]. Entende o que a gente fala, mas não atende. Ele tem quatro anos e é maior que as demais crianças da sua faixa etária, o que as assusta. Seu comportamento é muito oscilante, um dia está calmo e outro agitado, quando se encontra agitado, agride os colegas de turma, não gosta de ser contrariado ou de ouvir não (PROFESSORA).

O discurso em epígrafe, de forma breve, apresenta o olhar socialmente constituído sobre Luiz – uma criança que, já nos primeiros anos de escolarização na Educação Infantil, carrega muitos rótulos. O “não” é o vocábulo mais utilizado para Luiz ser apresentado. *Ele não para; ele não atende; ele não gosta de ser contrariado*. Esses são alguns dos vários enunciados que podemos capturar na apresentação de Luiz.

Ele não era o aluno que o professor esperava encontrar em sala de aula, não era aquele para quem esperava dar aulas. Ele paralisava ações e dava visibilidade à falta de conhecimento docente para lidar com sua aprendizagem. Não falava, não copiava, não fixava seu olhar, era tido como vazio. Carregava as marcas do discurso normalizante que, historicamente, vem marcando a trajetória de sujeitos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento, ou seja, era reduzido às marcas do orgânico, como se fosse somente um sujeito biológico (GIVIGI, 2007).

Luiz no contexto familiar e escolar (e por que não dizer no cenário social mais amplo) era autista. Isto lhe tirava outras possibilidades de leitura de si: ser criança, ser estudante, alguém com desejos e “manias” (como qualquer outra pessoa) e com certas predileções, ou seja, um sujeito social. Ele carregava o

mito de que não falaria, isolar-se-ia em seu mundo particular, não manteria comunicação com os que estavam ao seu redor, portaria a ecolalia e não subjetivaria as relações estabelecidas em seu meio social.

Oliveira (2002) fala-nos que um dos maiores desafios que a escola e a sociedade enfrentam no processo de compreensão de sujeitos com essa condição de ser/estar no mundo é a dificuldade de se afastar desse mito. O mito cria a verdade. Cria leituras estagnadas sobre um determinado ser. A partir do mito, lemos e interpretamos as pessoas não a partir do que elas são/podem ser, mas do que queremos que elas sejam.

Para a autora, “[...] o mito poderá acarretar um erro perigoso, pois nos satisfazemos e não procuramos compreender verdadeiramente uma incógnita. Luiz deveria ser uma incógnita, mas na escola era uma “verdade cristalizada” constituída pelo simples mito “autista”. Perguntas precisavam ser lançadas sobre Luiz. O que ele já sabe? O que não sabe? Como aprende? Como mediar seus processos de ensino aprendizagem? No entanto, as “certezas” trazidas pelos mitos depositados sobre Luiz transformava essas perguntas em respostas: ele não sabe; ele não aprende; não é possível mediar suas trajetórias de apropriação do conhecimento. As perguntas passam a ser trocadas por grandes certezas que paralisam o movimento da vida. A crença no mito dificulta o reconhecimento da dúvida, a identificação do problema” (OLIVEIRA, 2002, p. 31). Luiz era autista, portanto, para a escola, reproduzia o estereótipo de indivíduos com tal marca/condição.

São justamente as tantas afirmativas sobre os processos de ser/estar de pessoas com autismo que leva Oliveira (2002) a problematizar que o autismo é uma síndrome ainda em processo de estudo, uma vez que não se tem conhecimento de sua origem e quais fatores a acarretam, pois algumas vertentes a compreendem como uma síndrome causada por fatores biológicos, outras por ordem genética e, ainda, por distúrbios do funcionamento do cérebro e por dificuldades na linguagem. Nas palavras da autora (2002, p. 43),

A síndrome do autismo é uma temática geradora de polêmica. Existem hoje diversas correntes teóricas que se debruçam sobre o estudo a respeito das possíveis causas do autismo, favorecendo nitidamente uma concepção que indica a possível multideterminação dos fatores associados à etiologia [...]. A complexidade dos fenômenos associados ao quadro permite a coexistência de

diferentes “verdades”, que se afirmam como inevitavelmente parciais. Restam, portanto, muitos elementos motivadores para posteriores investigações.

Assim sendo, mesmo com tantas “incertezas” sobre as origens e modos de ser/estar de pessoas com autismo, os rótulos parecem “elucidar” uma questão tão complexa e que ainda demanda muita investigação. Socialmente falando, a categoria “autista” traz consigo a colocação de limites – *limites para aprender, para falar, para comunicar-se, para interagir* – como se a associação entre autismo e limitação fosse inevitável, influenciando intensamente as ideias acerca da etiologia dessa síndrome na opção por uma abordagem ou outra de “tratamento”.

É interessante a falta de reflexão crítica sobre esse cenário, pois caberia à escola analisá-la da seguinte perspectiva: se as questões educacionais de Luiz passam por processos de interação social, pelo desenvolvimento da linguagem e pela apropriação de conhecimentos abstratos, estariam aí pistas sobre possíveis mediações a serem feitas com ele. Ao contrário, essas pistas que deveriam ser subjetivadas como possíveis possibilidades de trabalho pedagógico passam a ser assumidas para constituição dos vários “*nãos*” que atravessam a inclusão de Luiz na escola.

Por isso, muitos estudos (OLIVEIRA, 2002; GIGIVI, 2007; VICTOR, 2012), baseados nos pressupostos do pensamento vygotskyano, buscam construir reflexões teórico-práticas acerca da necessidade de sujeitos com autismo serem subjetivados dentro de uma perspectiva histórico-cultural e os diagnósticos dessa síndrome procurarem privilegiar aspectos qualitativos da aprendizagem/desenvolvimento e se distanciarem da avaliação psicométrica da deficiência mental, situação que eleva a supervalorização das “*faltas*” que socialmente essas pessoas carregam.

[...] Quando examinamos a maioria dos laudos e relatórios psicopedagógicos, podemos constatar uma grande lista de termos negativos como ‘não pode’, ‘não consegue’, ‘não chega’, ‘não tem’, ‘não domina’, ‘não faz’ etc. Poucas vezes descrevem características que indicam potencialidades/recursos – que com toda certeza existem – como também não ajudam os responsáveis por aquela criança a encontrar possibilidades para a mesma (OLIVEIRA, 2002, p. 50).

Olhar Luiz – a partir de uma abordagem histórico-cultural – seria passar do “não consegue” ao “é capaz de”, pois a avaliação e a identificação das necessidades educativas especiais passam a ter como base a apropriação de um conjunto de conhecimentos necessários aos processos de constituição humana, lógico que com os apoios de que o aluno necessita. Nesse contexto, o autismo passa a ser subjetivado como “[...] uma possibilidade de vida entre a ampla gama de diferenças que existem entre nós” (OLIVEIRA, 2002, p. 51), situação que demanda olhares atenciosos para se entender como a pessoa aprende e as mediações necessárias para que esse processo ocorra e, não ao contrário, um modo de ser/estar que despreza as ideias de inacabamento humano, tão defendidas por Freire (1996).

Como podemos perceber, subjetivar Luiz a partir dos estudos de Vigotski (1998), significa vê-lo como aluno e como pessoa, ou seja, para além das limitações intelectuais que carrega, reconhecendo o quanto o desenvolvimento humano é um processo complexo e dialético, caracterizado por desproporcionalidade no desenvolvimento de várias funções, complexas combinações de processos de evolução e involução, complexas misturas de fatores externos e internos e pelo processo de adaptação e de superação de dificuldades. Por isso, Luiz se coloca como um sujeito complexo, indivisível, concreto, com vontade própria, sensível, capaz de perceber e compreender o que se passava ao seu redor, necessitando das mediações pertinentes para organizar esses movimentos.

O entendimento de Luiz como uma pessoa em processo de constituição/desenvolvimento – portanto, um sujeito não pronto e finalizado nas condições/limitações estanques que a sociedade/escola busca encurralá-lo – nos ajuda a perceber a importância da mediação no espaço escolar para a apropriação do conhecimento. Olhar o estudante como sujeito social e como alguém capaz de aprender nos leva a repensar a prática pedagógica, a concepção tão estanque de currículo que carregamos (ainda muito lida como lista de conteúdo ou programas curriculares oficiais), a análise de quem aprende ou não aprende na escola e a concepção de para quem endereçamos o direito à educação e de que dele o afastamos.

Dentre as várias possibilidades existentes para a mediação dos processos de apropriação do conhecimento pelas crianças (aqui em destaque as com autismo), acreditamos que as atividades lúdicas podem potencializar o pensamento abstrato, tendo as brincadeiras de faz de conta grande relevância no processo, sendo que elas precisam ser contextualizadas e que deem atenção às experiências reais vividas pelo aluno, de forma a inferir na formulação de conceitos abstratos complexos.

Por meio do brincar e da mediação, é possível enriquecer as experiências e contribuir para a aprendizagem da criança, principalmente quando reconhecemos que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VIGOTSKI, 1998, p. 99).

O professor, ao reconhecer, considerar e compreender o papel desempenhado por ele no ato de brincar será capaz de agir nas vias diretas e indiretas do desenvolvimento da criança, colocando-se no lugar de mediador entre o real e o imaginário, ampliando as experiências da criança, por meio da mediação pedagógica, em que o instrumento utilizado pelo professor, nesse caso, é o “conhecimento” sobre o brincar e o jogo de faz de conta.

Metodologia

Quando conhecemos Luiz, os dizeres produzidos pelo seu modo de ser/estar no mundo nos motivaram a desejar entendê-lo um pouco mais e a pensar com a escola outras possibilidades de subjetivação e de mediação do trabalho pedagógico. Dentre as várias perspectivas teórico-metodológicas que podiam ser utilizadas para o trato da questão anunciada, vimos que a pesquisa-ação colaborativo-crítica poderia se colocar como um caminho promissor. Isso porque ela ultrapassa os limites e as formas rígidas de investigação e, fundamentalmente, nela se entrecruzam teoria reflexivo-crítica e a prática pedagógica, alinhando contextos diferentes (SANTORO, 2005).

Tomando a pesquisa-ação colaborativo-crítica como sustentação capaz de nos ajudar pensar Luiz como um sujeito histórico e social, nos aproximamos do Centro Municipal de Educação Infantil em que ele estudava visando a constituir processos de reflexão crítica sobre o modo como era subjetivado,

visando a potencializar seus processos de apropriação do conhecimento, pela via das atividades lúdicas.

Com apoio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, acreditamos que seria possível contribuir com mudanças de concepção da mediação pedagógica com crianças que apresentam autismo, recorrendo à cultura lúdica como potencializadora das práticas pedagógicas. Para tanto, realizamos os seguintes movimentos: observação participante; entrevista semiestruturada; reflexão crítica com os professores sobre os processos de ensino aprendizagem de Luiz. Todo esse processo foi registrado em diário de campo e videogravados, sendo os dados coletados no período de 26 de setembro a 19 de dezembro de 2011.

O lugar de Luiz na escola

Durante o período em que ficamos na escola, observamos que Luiz, ao contrário de outras crianças, criou uma rotina própria. Em um primeiro momento, ficava na sala de aula, depois brincava livremente, frequentava outros espaços, como as outras salas de aula, a brinquedoteca, o pátio e o parquinho.

Esse cenário nos levava a refletir sobre a probabilidade de a escola estar anulando o seu papel diante das dificuldades que encontrava no processo de educabilidade de Luiz, deixando-o livre na escola. Algumas vezes, observamos no seu olhar que ele estava procurando algo para fazer, como se nada, além de brincar, fosse interessante. Uma vez o vimos na porta de uma sala vendo as crianças sentadas estudando, parecendo que ele queria sentar e aprender, ser aluno da escola.

Para a escola, o comportamento de Luiz era visto como um problema, porém essa e outras questões relacionadas ao processo de inclusão e à cultura lúdica, junto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, se tornaram um desafio para todos. Das tensões, passamos a olhar e perceber juntos — pesquisador e profissionais que atuavam diretamente com o Luiz — as intenções.

Nas observações de Luiz em momento lúdicos, nas festas, no brincar na sala de aula, no pátio, no parquinho em momentos “livres”³, quando ele vivenciava a sua cultura infantil, parecia haver um modo diferente de brincar.

Luiz aparece com uma lata, em que dentro havia muitas peças de encaixe. Ele faz uma montanha, pega a bola e chuta em direção dela. Ele repete a mesma brincadeira. Ao tentar fazer uma montanha maior que a primeira, ele fica aborrecido por não conseguir. Quando as peças caíam, ele ficava irritado e dava gritos altos. Em outro momento, Luiz se juntou para brincar com outras crianças no pátio. Ele pegou uma bola e ficou andando de um lado para outro, como se estivesse procurando alguém para brincar com ele. Neste momento, aproximamo-nos dele, querendo ser esse alguém, pedindo para que ele jogasse a bola. Não adiantou, ele continuou procurando (DIÁRIO DE CAMPO, 03/11/2011).

Parecia que às vezes Luiz gostava de ficar brincando sozinho, sem ninguém por perto para atrapalhar e nem para compartilhar os poucos brinquedos que lhe eram disponibilizados. Seus atos como gritar, aborrecer-se ou até conversar com os objetos durante o brincar pareciam ser espontâneos. Com alguns brinquedos, ele criava um modo de brincar, de jogar e, quando perdia, ficava agitado.

[...] a forma de Luiz brincar é como que se estivesse conversando com os próprios brinquedos. Ele brinca de fazer de conta que é um cachorro com outras crianças, que ficam sem entender a tal brincadeira. Seus atos são espontâneos. Ele se joga em cima dos brinquedos, brinca de carrinho, fica um pouco agitado. Parece não gostar de ordens, regras e normas que são impostas. Brinca de máquina fotográfica, joga os brinquedos para o alto, anda em cima deles. Na hora de interagir com outras crianças, utiliza-se do seu próprio corpo deitando em cima delas (DIÁRIO DE CAMPO, 09/11/2011).

Em outro espaço-tempo, encontramos Luiz, interagindo com as outras crianças, algumas entravam e compartilhavam da mesma brincadeira. Quase sempre, isso não ocorria. Havia aquelas que expressavam certo receio, devido à forma como ele brincava, principalmente quando pegava os brinquedos, sem pedir, das mãos das outras crianças.

Luiz interrompe as meninas que estavam brincando de fogão. Ao perceberem a atitude dele, eles se afastam dele com medo. Luiz deixa o fogão e parte em direção de outra criança para interrompê-la

³ No dia a dia da escola em sua organização, estava determinado um tempo livre para as crianças brincarem na sala de aula, no pátio, no parquinho. Era comum esse espaço-tempo, em que cada professora disponibilizava para as suas turmas alguns brinquedos.

na sua brincadeira, batendo em seu brinquedo. Ele joga os brinquedos no chão e quer uma colher para brincar no fogão, interrompendo mais uma vez a brincadeira das meninas no fogão. Dessa vez, elas tentam se aproximar, mas continuam com medo dele. Luiz não interage com elas, preferindo brincar sozinho (DIÁRIO DE CAMPO, 09/11/2011).

Luiz apresentava um tempo diferente das outras crianças com os brinquedos e demonstrava uma forma brusca, porém, inconsciente de brincar, já que ele acabava estragando vários brinquedos da escola, algo que se tornava motivo de muita reclamação da própria professora.

Maria: Ele está quebrando tudo! Luiz utiliza os brinquedos de forma diferente das outras crianças. Ele joga os brinquedos para o alto, dando uma visão destrutiva à professora e isso a faz intervir junto ao aluno, chamando a sua atenção (DIÁRIO DE CAMPO, 18/11/2011).

Durante as observações, principalmente, durante o tempo livre na sala de aula, as crianças ficavam muito agitadas. Como Luiz, outras também geravam cenas de conflito no ato de brincarem juntas. Não havia uma organização do espaço da sala de aula, os brinquedos eram apenas disponibilizados. Na maioria das vezes, o nosso papel, o da estagiária e o da professora se reduzia a ficar minimizando os conflitos.

A forma diferente de Luiz brincar acabava assustando as outras crianças, gerando situações de conflito que levavam algumas crianças a criarem uma rejeição no brincar junto ao Luiz. Diante disso, levanta-se uma questão: qual o papel da professora nesse processo? Como será que a professora enxergava os atos de Luiz? Percebíamos que ele tinha certa consciência ao fazer algo errado.

Às vezes parecia que Luiz repetia seus atos para chamar a atenção, pois, se ninguém dissesse a ele que seus atos não coincidiam com a coletividade, ele não iria aprender sozinho. Para Vigotski (2003, p. 220), “[...] o próprio conceito de erro da criança sempre deve denotar um defeito da educação”. Em outras palavras, faltava uma mediação educativa, que levasse Luiz a refletir sobre os seus atos, pois

[...] o comportamento da criança não coincide com os interesses da coletividade. Então pode surgir um conflito que, sem obrigar a criança a fazer nada em particular, lhe mostrará o valor de mudar seu comportamento para que ele concorde com o interesse do grupo. Devemos organizar a vida escolar de tal forma que seja benéfico para a criança avançar com o grupo, assim como é bom que ela aceite as regras do jogo; a divergência com o grupo, portanto, deixaria sua vida sem sentido, pois ela se sentiria como se estivesse sido excluída do

jogo. A vida, assim como o jogo, tem de exigir uma constante tensão de forças na alegria permanente da atividade combinada (VIGOTSKI, 2003, p. 222).

Nesse caso, Luiz para a escola apresentava um comportamento “problemático”, relacionado ao seu quadro clínico. Entretanto, seu comportamento também é social e, não sendo inato, ele pode ser modificado a partir da atividade educativa e da percepção da coletividade. Para Vigotski (2003), a mudança de seus atos, que não corresponde ao coletivo, só será modificada na organização social escolar.

Esse cenário nos fazia perceber o quanto era necessário envolver Luiz numa “impressão reflexa”, que se configura num processo em que ouvimos as palavras que pronunciamos, sentimos o golpe que demos, vemos nos olhos dos que nos rodeiam o sucesso e o fracasso de nossas ações. Assim, “[...] a criança sempre deve conhecer os resultados finais de seus atos e que esse conhecimento é um poderoso meio educativo que o professor possui” (VIGOTSKI, 2003, p. 221).

Diante de tais questões relacionadas com o modo de Luiz brincar, observamos que nos momentos lúdicos, como no jogo de faz de conta, no brincar, havia pouca preocupação em relação à mediação pedagógica e à sistematização didática junto às especificidades do sujeito com TGD/associado ao espectro de autismo.

Desse modo, a mediação pedagógica junto a Luiz, nas atividades lúdicas, se voltava para a solução de problemas, pois, em alguns momentos, a presença do Luiz mudava o clima da brincadeira, quando ele pegava o brinquedo de outras crianças. Ao mesmo tempo em que ele era um animador, ele se tornava um “estraga-prazer”, interrompendo as brincadeiras de seus colegas. Em algumas situações, o papel da professora e até do pesquisador se resumia em pacificar os conflitos e vigiar o seu comportamento.

Luiz resolve pegar as bolas das crianças da outra turma, que brincavam no pátio. Na expressão do olhar e nos comentários das crianças que brincavam de bola, Luiz teve a atitude de uma criança “estraga-prazer”. A professora da turma tentou intervir pedindo a ele para que entregasse as bolas, porém ele não as entregou, pelo contrário, deitou-se no chão, gritou e chorou, fazendo birra (DIÁRIO DE CAMPO, 03/11/2011).

Em outras situações, presenciamos a professora, no momento em que Luiz e outras crianças brincavam de faz de conta, intervindo para que parassem de brincar.

O aluno Luiz brinca de carrinho com o pesquisador, grita e engatinha pelo chão chamando o nome do pesquisador. A estagiária intervém pedindo para ele não gritar. Ele joga os papéis no lixo, aproxima-se imitando um cachorro e diz que é o “cachorro Bob”. Neste momento, a professora Maria intervém dizendo; “a tia não gosta, não é cachorro, é Luiz?” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/11/2011).

Luiz brincava de faz de conta, com uma panelinha e procurava folhinhas para parecer comidinha. A professora intervém dizendo para ele não ficar no sol, pois estava muito forte e que ele ainda estava em processo final de catapora (DIÁRIO DE CAMPO, 03/11/2011).

Nesse aspecto, Vigotski (1998) nos diz o seguinte: quando a criança está brincando de faz de conta, ela cria uma zona de desenvolvimento proximal. Na sua relação com o meio, o real é o que a criança tem como experiência da realidade. No brincar, essa realidade é imaginária podendo ser um espaço de criação, recriação, de aprendizagem, de desenvolvimento e de apreensão da cultura.

No brinquedo⁴, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p. 122).

Portanto, se o professor não enxergar essa etapa da infância, em que o brincar é a principal atividade da criança, ele terá dificuldades de realizar a mediação pedagógica, que contribui para a aprendizagem de conceitos, para a mudança de nível psicológico e, principalmente, para o conhecimento da cultura, correndo o risco de não fazer a diferença na educação da criança como docente e, fundamentalmente, de não inferir na sua zona de desenvolvimento proximal.

Se não houver esse conhecimento, de nada adiantará falar que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança. Nesse aspecto, devemos

⁴Para Vigotski (1998), a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. Esse mundo é o que o autor chama de brinquedo. Em outras palavras, o brinquedo é o brincar de faz de conta.

pensar que, nessa etapa, o brincar não é algo natural da infância. A criança aprende a brincar com o outro, no coletivo e nas mediações. Brincando, ela se torna um sujeito cultural e social e o professor tem um papel fundamental nesse processo.

Acreditamos que é preciso investir numa formação continuada de professores dessa etapa de ensino, para que eles possam ampliar seus conhecimentos sobre o sentido do jogo de faz de conta no desenvolvimento da criança e para que eles compreendam qual é o seu papel junto à cultura lúdica.

Outras possibilidades acenam para Luiz a partir da mediação das atividades lúdicas

Diante desse contexto, propusemo-nos a refletir com os profissionais da escola que Luiz estudava sobre questões relacionadas à mediação do professor na socialização, na linguagem, na imaginação, no brincar entre pares, no fazer com/no coletivo e no participar com os colegas nas atividades da escola.

Nesse caso, provocamos ou disparamos uma reflexão com as professoras, por meio do laudo de Luiz, que é

[...] datado de 02/09/2011. O diagnóstico enquadra-se dentro do “transtorno invasivo do desenvolvimento” de etiologia ainda não definida, representada por comprometimento qualitativo da interação social e recíproca da comunicação verbal e não verbal e das atividades lúdicas e imaginativas (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2011).

Foram levantados vários questionamentos durante o diálogo, principalmente quando contrariamos e criticamos o laudo. Na oportunidade, trouxemos passagens de Luiz na escola, convencionalmente não valorados pelos laudos médicos. “Brincando de massinha, Luiz faz a figura de um homem com mãos, braços, cabeça, demonstrando ter uma percepção da imagem corporal” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2011).

Ele “resolve se juntar com a outra turma, que estava em um espaço do pátio, entre um pequeno morro de grama e a escola. Ele sobe pela grama e escorrega. Neste momento, a estagiária nos diz que ele sempre faz isso” (DIÁRIO DE CAMPO 18/10/2011). “O aluno Luiz, ao perder o interesse pela atividade proposta pela professora, de massinha, resolve brincar com um

bonequinho feito de tampinhas de garrafa pet, perguntando seu nome e o fazendo dançar” (DIÁRIO DE CAMPO, 09/11/2011).

No parquinho, como estava muito sol, o brinquedo mais procurado era a casinha. A estagiária se juntou com algumas crianças e com o Luiz na casinha para brincar. Eles também convidam o pesquisador para participar da brincadeira. Dentro da casinha, sentado com as crianças, perguntamos se alguém conhecia alguma história. Luiz começou a narrar a história do lobo mau e os três porquinhos, que acabou virando uma brincadeira, com personagens de verdade. Um menino se tornou o lobo, ficando do lado de fora, ele tentava entrar na casa para pegar os porquinhos. As crianças e Luiz demonstraram gostar muito da brincadeira, pois expressavam muito prazer e alegria. O interessante foi que a brincadeira teve três momentos: a mediação do educador, a participação do adulto junto às crianças e a participação ativa delas na construção da história brincada (DIÁRIO DE CAMPO, 09/12/2011).

Ao se referir à educabilidade junto a Luiz, a estagiária nos diz sobre a sua experiência, ressaltando que,

[...] no início, foi boa, sentava perto dele. Eu gostava, porque ele era uma criança inteligente, sabia escrever. Eu achava que ele não sabia fazer nada, quando eu vi os desenhos dele, comecei a dar os papéis. A gente conversava, ele desenhava, fazia muita coisa bonita. Eu me impressionava, levava tudo para minha filha. “Dominique olha só o que o Luiz sabe fazer”. Colei no meu caderno, pois eu ficava impressionada com ele. (ENTREVISTA BEATRIZ, 28/08/2012).

No relato acima, a estagiária, ao se referir sobre a inteligência do Luiz, ligada ao fato de ele saber escrever e desenhar, nos mostra que, se por um lado a escola demonstrava dificuldades em lidar com alguns atos do seu jeito de “estar”, na infância, por outro não negava a sua capacidade cognitiva e de aprendizagem.

Em vários momentos, nos questionamos, a partir dos desenhos de Luiz, sobre o porquê de a escola não investir, não potencializar essa habilidade de desenhar. Talvez por uma ausência de professora de Artes? Isso era algo que ele gostava, no entanto, era dada a ele apenas uma folha e um lápis, poucos eram coloridos.

Na sala de aula, a professora propôs às crianças uma atividade de desenho livre. Luiz desenhou acompanhado da estagiária. A própria o convidou para outra atividade, porém ele preferiu continuar desenhando e pintando. Segundo ele, era uma banana (DIÁRIO DE CAMPO, 09/11/2011).

Mesmo sem uma formação específica em Artes, é possível observar a riqueza de detalhes nos desenhos de Luiz a que tivemos acesso. Segundo Vigotski (2009), desenhar é um tipo predominante de criação na primeira

infância. O desenho infantil segue uma linha de desenvolvimento, que se alinha aos estímulos que ele recebe do meio, seja na escola, na sua casa, numa oficina de artes.

Os desenhos de Luiz traziam a sua percepção de espaço, do mundo e dos objetos, a sua capacidade de criação, de imaginação e de memória. Além de ter essa capacidade de desenhar, Luiz era o único na sua turma que sabia escrever o seu nome, o alfabeto inteiro, as vogais e alguns numerais. Em vários momentos ele pedia nosso caderno para desenhar ou escrever.

Luiz e outra criança se mostram interessadas em reproduzir o que eu estava fazendo, anotando tudo que observava em meu caderno. Assim, os deixei escreverem em meu caderno. Luiz escreveu em meu caderno as vogais A E I O U e as pronunciava. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2011).

Luiz se aproxima e pede o caderno para escrever e desenhar novamente. Como estava com as bolas, ele desenhou no caderno quatro círculos, dando a entender que aquilo eram as bolas. Ao percebermos isso, pedimos para que ele escrevesse a palavra: “bolas” em cima dos círculos. Primeiro ele escreveu sozinho: “ABOLS”. Então resolvemos ajudá-lo, soletrando as respectivas letras da palavra BOLA. Após nossa intervenção, ele escreveu corretamente. Em seguida, deixamos que ele escrevesse sozinho, porém ele repetiu “ABOLS”. Perguntamos a ele quantos círculos que tinha feito, ele contou um, dois, três e quatro círculos. Então, solicitamos que ele escrevesse os números dentro dos círculos, e ele fez desta vez, sem erros (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2011).

Sendo assim, colocamos isso em debate, ou seja, provocamos as professoras a nos dizerem o que elas pensavam sobre o laudo médico, quando Luiz era rotulado através de vários quadros clínicos. Reafirmamos a nossa contrariedade ao laudo. Luiz não apresenta comprometimento na atividade lúdica e imaginativa, como reforça o laudo. Refletimos com os docentes que a escola, ao se apegar ao laudo, reproduzia a mesma concepção da Saúde, colocando-o no lugar de doente e o estigmatizando como uma criança com deficiência, deixando que ele por si mesmo aprendesse e se desenvolvesse.

Percebemos e deixamos claro que a escola, digo, a equipe, entende e valoriza a aprendizagem e a criatividade de Luiz, haja vista que ele aprende muitas coisas, fantasia, desenha muito e assimila vários conhecimentos. Mas nosso desafio é que ele é um aluno que não para nos ouvir, agride os colegas e até mesmo a estagiária (ATA, 08/11/2011).

Em outros encontros com os professores, levamos outras questões. No aspecto relacionado à mediação do professor e ao papel da escola na socialização, muitas vezes, perguntamos: como seria possível buscar

estratégias que pudessem reforçar a interação social da criança com transtornos globais do desenvolvimento, associado ao espectro de autismo, a partir das atividades do cotidiano escolar? A resposta foi: a) envolver esta criança em todos os eventos escolares, tais como teatros, seminários, músicas; b) buscar conhecer o que chama a atenção, despertar o interesse dessa criança e realizar as atividades a partir daí.

Durante a discussão, as professoras também ressaltaram a importância de fazer com que a criança com autismo participe das atividades, seja qual for a participação. Por outro lado, também destacaram que a própria criança não se interessava pela atividade e, nesse caso, o seu desejo era respeitado. Algumas crianças com transtornos globais do desenvolvimento associado ao espectro de autismo têm mais facilidade de interagir, outras têm mais dificuldades e, por isso, criam suas regras e formas de agir com o outro diferente da nossa.

Nesse caso, pudemos refletir com os professores que também é interessante pensar na forma como é mediada a participação da criança com algum tipo de transtorno nas atividades escolares. Problematizamos que é preciso prestar atenção no olhar, na sua expressão, nas suas ações e nos movimentos, pois, às vezes, num primeiro momento, pode haver rejeição, e ela acabe participando de forma periférica, e, em outro, que ela aceite participar. Nos momentos de aceitação, deve-se aproveitar tal momento para evidenciar a sua participação e a interação no grupo.

Outro aspecto importante que ganhou espaço nos momentos de reflexão crítica com os professores foi a promoção de momentos de interação na sala de aula, por meio de brincadeiras coletivas, aproveitando, portanto, todos os espaços, tempos possíveis como o jogo de faz de conta, eventos coletivos e as próprias brincadeiras, cujos animadores são as próprias crianças, a fim de fortalecer os vínculos afetivos.

Com relação ao comprometimento na linguagem, levantamos a seguinte questão: que tipo de atividades podemos propiciar ao aluno com dificuldade de comunicação verbal para contribuir no desenvolvimento de sua linguagem? As respostas foram: a) reconto de histórias pelas crianças; b) karaokê; c) bingo

“cantado” pelos alunos; d) músicas; e) trava-línguas; f) as próprias brincadeiras em si.

As crianças com transtornos globais do desenvolvimento associado ao espectro de autismo podem apresentar comprometimento na linguagem verbal e, devido a isso, podem apresentar muita dificuldade para expressarem o que querem, dificultando também a interação coletiva. Por não conseguirem transmitir pela linguagem o que querem, elas acabam realizando ações por si mesmas como uma tentativa de solucionar esses problemas. Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de nova organização do próprio comportamento (VIGOTSKI, 1998, p. 13).

Também percebemos poucas mediações que contribuíram na socialização de Luiz com as outras crianças, principalmente nos momentos lúdicos, como as festas dos aniversariantes do mês, o espaço-tempo livre do jogo de faz de conta, o brincar livre no pátio e no parquinho. Assim, levamos as professoras a refletirem em alguns conceitos sobre o porquê de as crianças brincarem. Também ressaltamos alguns aspectos que caracterizam o jogo de faz de conta como uma atividade lúdica, tais como: compreender que no jogo de faz de conta a criança transita entre dois mundos, o real e imaginário/fantasia; a relação da criança com os objetos; os papéis assumidos durante a imitação e interpretação; e as regras sociais.

Ao final, levantamos a problemática acerca do papel do professor no brincar, a partir das seguintes perguntas: que processos educativos estão presentes nas festividades (aniversariantes do mês, dias das crianças) e nas atividades lúdicas como o jogo de faz de conta, o brincar livre de massinha, no pátio e no parquinho? Será que a nossa formação tem nos dado condição de compreender os processos envolvidos nas ações como o jogo de faz de conta? Quais aspectos podemos considerar importantes para compreendermos melhor o nosso papel como educadores nas atividades da cultura lúdica no contexto da Educação Infantil?

Durante o diálogo, foram apontados alguns fatores que se tornaram respostas. Abaixo destacamos as respostas às três perguntas: a) por meio desses processos a criança reflete seu contexto sociocultural e sua vivência

real através das atividades lúdicas. É possível a intervenção e mediação do educador no sentido de trabalhar os valores que favoreçam o desenvolvimento da criança; b) apesar de a formação dar-nos base para compreender esses processos, é na experiência, no contexto real vivenciado com as crianças, que vamos compreender melhor suas ações e, assim, poderemos fazer as devidas mediações e intervenções; c) o aspecto primordial a ser considerado é o educador não desvincular a prática educativa em sala das práticas lúdicas e culturais que acontecem no cotidiano escolar. É preciso se “ver” e “ser” educador em todos os momentos e aproveitá-los para o crescimento das crianças.

No meio das reflexões, as professoras apontaram a importância da formação, porém reafirmaram que é no cotidiano, na experiência prática, que elas aprendem. Por outro lado, ainda acreditamos que temos que avançar mais em relação aos conhecimentos sobre a cultura lúdica. Durante os diálogos, houve várias ressalvas por parte das professoras sobre o jogo de faz de conta, tais como a questão das diferentes culturas e que as crianças, ao brincarem, reproduzem a troca de papéis ou inversão, em que os meninos brincam de casinha, no que diz respeito à sexualidade e ao gênero.

Elas destacaram a imaginação no fazer de conta, a relação que a criança tem com o objeto, com os personagens, como os super-heróis, e o papel do brincar na personalidade da criança. Diante das questões analisadas e pontuadas no processo de produção de conhecimento, cabe-nos apontar que ainda precisamos avançar nas discussões acerca das temáticas aqui discutidas. É preciso que haja mais formações voltadas para a discussão sobre Saúde e Educação, cultura lúdica e inclusão, mediação, ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Luiz é um sujeito que traz um modo de ser/estar de viver a infância e ser criança, na escola. Devemos pensá-lo a partir dos rótulos que o excluem e o colocam no lugar de uma criança, doente, deficiente e incapaz ou um sujeito que se constitui no contexto social e na história?

Quando estigmatizamos Luiz, criamos barreiras e deixamos de acreditar na sua capacidade, primeiro de ser aluno, segundo como alguém da escola. Luiz nos ensina o quanto é preciso investir na formação inicial e continuada de professores, nos processos de mediação para que todos acessem o currículo, no reconhecimento das atividades lúdicas como estratégias que podem potencializar os processos de ensinar-aprender.

Quando olhamos Luiz somente como um sujeito biológico, as ações pedagógicas se paralisam, no entanto quando trocamos nossas lentes para vê-lo como alguém que se insere na história da humanidade e na cultura, passamos a perceber suas potencialidades de aprendizagens, as linhas de raciocínio que elabora e, simultaneamente, a escola como espaço-tempo em que todos podem se apropriar do conhecimento.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando ideias**: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

OLIVEIRA, A. C. **O autismo e as crianças selvagens**: da “prática da exposição às possibilidades educativas”. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

SANTORO, M. A. F. A pedagogia da pesquisa-ação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: XII Endipe, 2005. v.1. p. 1514-1528. 1 CD-ROM.

VICTOR, Sonia Lopes. As produções acadêmicas em educação especial na educação infantil: análise da formação de professores. In: **Revista de Ciências Humanas** – FW, v. 13, n. 21, p. 79-97, dez. 2012.

VIGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.