

AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E BAKHTIN PARA PENSAR A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira¹

RESUMO

O estudo tem por objetivo discutir sobre as contribuições da teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski e do filósofo da linguagem M. Bakhtin, para pensar a inclusão da criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil. O artigo focaliza a abordagem teórica dessas perspectivas na produção do conhecimento acerca de pensar procedimentos metodológicos que garantam a inclusão e a permanência da criança com autismo na Educação Infantil. Para tanto, o trabalho caracteriza o autismo infantil, delinea o referencial teórico e traz um fragmento de pesquisa de campo para ilustrar as possibilidades de mediação pedagógica que possibilitam a ampliação do repertório cultural da criança público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Inclusão. Autismo. Mediação Pedagógica. Educação Infantil

Introdução

A entrada da criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil é muito recente e ainda causa muitas dúvidas sobre a constituição subjetiva dessa criança bem como sobre o delineamento de práticas educativas que favoreçam o seu desenvolvimento.

Tanto a Educação Infantil quanto a inclusão de alunos com diagnóstico de autismo nessa etapa da educação básica são assuntos recentes e latentes, atravessados por complexidades, primeiro pela necessidade de caracterizar a função da Educação Infantil e de igual importância pensar as características da síndrome do autismo que evidencia os comprometimentos na interação social e na comunicação dos sujeitos que, por diversas vezes, demonstram interesses restritos, comportamentos repetitivos e comprometimentos na imaginação.

Pensar a Educação Infantil como direito conquistado para todas as crianças, incluindo aqui as com deficiência – pois criança é criança, independentemente de suas diferenças, seja de ordem biológica, seja social – remete-nos a um

¹ Doutoranda em Educação (PPGE/UFES); integrante do grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em Espaços Escolares e não Escolares; professora da Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha/ES e coordenadora da Pós-Graduação em Alfabetização.

paradoxo entre os direitos da criança e as políticas públicas que garantem a efetivação desses direitos. Pinto e Sarmiento (1997, p. 11-13) assim ressaltam:

As circunstâncias e condições de vida das crianças são, contemporaneamente, enquadráveis naquilo que tem sido uma das mais constantes facetas da infância: o caráter paradoxal como elas são consideradas pela sociedade 'dos adultos'. [...] a expressão desse paradoxo maior de às crianças ser atribuído o futuro do mundo num presente de opressão [...]. Quanto ao estatuto social, a condição paradoxal exprime-se [...] no facto de os adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas as vidas das crianças serem cada vez mais submetidas às regras das instituições; no facto de os adultos postularem que deve ser dada a prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e económicas com efeito na vida das crianças serem tomadas sem as ter em conta; [...] no facto que os adultos concordarem que deve ser dada às crianças a melhor iniciação à vida, ao mesmo tempo que as crianças permanecem longamente afastadas da vida social [...].

Desse modo, a inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na Educação Infantil deve ser pensada como um direito delas de estar nesse lugar, vivenciando e criando experiências com as demais crianças.

No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a criança com autismo está incluída no grupo dos transtornos globais do desenvolvimento. Esse documento define:

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008, p. 9).

Conforme apontado, essas crianças apresentam um modo peculiar de interação e comunicação com os outros e, conseqüentemente, de constituição subjetiva que traz desafios à educação infantil de maneira a desenvolver uma prática educativa que considere essas diferenças e promova condições para o seu desenvolvimento.

Nessa sentido, tanto a Educação Infantil quanto a inclusão de crianças com transtornos globais do desenvolvimento passam por um momento de efervescência dos debates visando à construção de conhecimento e implementação de políticas públicas que garantam e efetivem a condição de

uma escola pública de qualidade, na perspectiva inclusiva, para todas as crianças com suas diferenças.

O autismo infantil

O autismo é um transtorno do desenvolvimento de causas desconhecidas, que se manifesta antes dos três anos de idade. O início dos estudos sobre o autismo se deu na década de 40. Léo Kanner (1943), um psiquiatra austríaco, dedicou-se à pesquisa de crianças que apresentavam um comportamento diferenciado e peculiar. Kanner foi o primeiro a publicar um estudo minucioso sobre o autismo, destacando como principais características: incapacidade de estabelecer relações com pessoas, atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem, repetição de atividades ritualizadas (ORRÚ, 2012).

Hans Asperger (1944), assim como Kanner, sistematizou as características e peculiaridades das crianças que apresentavam distúrbio autísticos do contato afetivo.

As descrições de Kanner formaram o quadro clássico, nosológico, do autismo amplamente difundido entre os profissionais até os dias atuais. O quadro descreve os sintomas a partir de características semelhantes que as crianças apresentavam e as principais que compõem a tríade diagnóstica que define os sujeitos com autismo presentes na Classificação Internacional de Doenças – CID – 10 – e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV: incapacidade acentuada de desenvolver relações interpessoais; distúrbios na linguagem verbal e não verbal; e busca por regularidade que resulta numa resistência a mudanças e comportamentos fixados, repetidos e estereotipados (OLIVEIRA; CHIOTE, 2013, p. 179).

Dentro dessa perspectiva, não existe um diagnóstico exato para o autismo, contudo as características podem se apresentar de diferentes formas nos diferentes sujeitos. Ainda há muita polêmica acerca da identificação dos possíveis agentes causadores do autismo: “Inquirem-se desde causas psicológicas, disfunções cerebrais e alterações de neurotransmissores e fatores ambientais [...]” (ORRÚ 2012)

Na atualidade a obtenção do diagnóstico do autismo infantil é feita por especialistas que se baseiam nos manuais de diagnósticos, como o Manual de

Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais (DSM-IV), da Associação Americana de Psiquiatria, e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) organizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo Chiote (2015).

Contribuições de Vigotski e Bakhtin para pensar a inclusão da criança com autismo na Educação Infantil

No intuito de entender a pessoa na condição de um ser constituído pela história e pela cultura, apropriamo-nos das contribuições do psicólogo Lev S. Vigotski (1896-1934) e do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1895 - 1975) como referências teóricas do nosso estudo, buscando, no trabalho desenvolvido por esses autores, embasamento teórico na perspectiva de analisar como a Educação Infantil pode influenciar a inserção da criança com diagnóstico de autismo, desenvolvendo práticas pedagógicas que irão contribuir com os processos de desenvolvimentos dessa criança nesse espaço institucional.

De acordo com Pino (2005), a criança não nasce em um mundo natural. Ela nasce em um mundo humano, começando a vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam, dos quais vai se apropriando conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais no sistema de relações sociais que define sua convivência humana. O autor utiliza-se das obras de Vigotski, que entende o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza histórico-cultural.

Vigotski encontrou no marxismo uma fonte científica valiosa, com possibilidade de uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para se pensar a psicologia da época. Foi considerado o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa. O autor buscou elementos para desenvolver sua teoria sobre a constituição social e histórica do homem nas ideias de Marx e Engels, a saber:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem

indiretamente a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1984, p.15).

Para Vigotski (2003), as funções psicológicas superiores² são de origem histórico-cultural. Desse modo, compreende que a complexa estrutura humana se desenvolverá do processo enraizado nas relações entre história individual e social. Esse pressuposto da teoria nos possibilita pensar as práticas pedagógicas que contribuem para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo na Educação Infantil.

A partir da mediação do outro, é que essa criança poderá desenvolver seus processos psicológicos superiores e significar a si mesma no relacionamento tecido com os outros. Oliveira (1992,p.31) afirma:

Nessa interação contínua e estável com outros seres humanos, a criança desenvolve todo um repertório de habilidades ditas humanas. Passa a participar do mundo simbólico do adulto, comunicar-se com ele através da linguagem, compartilha a história, os costumes e hábitos de seu grupo social, o que garante ao ser humano uma intensa capacidade adaptativa aos mais variados meios físicos e sociais.

Portanto, é necessário que essa criança seja imersa na cultura socialmente construída e acumulada desde a primeira etapa da educação básica. Góes (2002, p. 98) nos possibilita refletir:

Em suas perspectivas (Vygotsky, 1981, 1984, 1987), os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo.

Diante disso, Vigotski nos alerta sobre o fato de que a constituição da criança como ser humano depende do outro, porque a internalização das características culturais pode surgir das relações tecidas no âmbito social. O

² As funções psicológicas superiores desenvolvem-se quanto à sua estrutura e complexidade nas relações estabelecidas entre as pessoas e no meio sociocultural. Essas habilidades são atividades mentais internas, organizadas em sistemas funcionais, emergindo da atividade prática, desenvolvida na sociedade humana com base no trabalho, e formando-se no curso da ontogênese de cada pessoa em cada nova geração.

conceito de mediação proposto por Vigotski nos permite compreender que o processo de aprendizagem não acontece de forma individualizada, e sim compartilhada nas relações sociais.

Desse modo, a teoria histórico-cultural nos ajuda a pensar a educação da criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil. A escola, por sua vez, tem um papel fundamental na contribuição desses processos superiores, visando a desenvolver as capacidades para os conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade. No caso da criança com autismo na Educação Infantil, é a possibilidade de proporcionar aprendizagens significativas, potencializando sua condição de pessoa, inserindo-a em um contexto plural, dando visibilidade aos processos de inserção e permanência dessa criança na escola.

A teoria histórico-cultural de Vigotski nos permite desvelar as possibilidades de aprendizagem da criança com diagnóstico de autismo e vê-la como um ser integral, com suas potencialidades, criança que aprende a relacionar-se com o outro, que descobre, cria cultura e participa dela. O autor possibilita-nos romper com um olhar exclusivamente biológico, focado na deficiência, na incompletude.

Por outro lado, a teoria histórico-cultural abre, ainda, possibilidades de aprofundar a reflexão sobre o papel da linguagem no desenvolvimento infantil. Apoiando-se nas ideias de Vigotski, Pino (2005, p. 167) afirma que:

O nascimento cultural da criança começa quando as coisas que a rodeiam (objetos, pessoas e situações) e suas próprias ações naturais começam a adquirir significação para ela porque primeiro tiveram significação para o outro [...]. Para tanto, é necessário que a criança vá apropriando-se dos meios simbólicos que lhe abrem o acesso ao mundo da cultura, que deverá tornar-se seu mundo próprio.

Pino (2005, p. 152) destaca ainda:

Ora, na medida em que a cultura é um conjunto das obras humanas e o específico dessas obras é a *significação*, o desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se, pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas (mundo, existência e condições de existências humanas).

Na perspectiva histórico-cultural, podemos inferir que o uso da linguagem é fundamental para os processos de constituição do desenvolvimento da consciência da criança, isto é, o homem se apropria da cultura significando todo o contexto histórico do qual faz parte, ampliando assim seus processos psicológicos superiores.

A concepção do significado da palavra como uma unidade tanto do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social é de valor inestimável para o estudo do pensamento e da linguagem, pois permite uma verdadeira análise genético-causal, o estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança e o seu desenvolvimento social (VIGOSTKY, 2009, p. 8).

Vigotski nos faz compreender que o pensamento passa por muitas transformações até tornar-se fala. A palavra é carregada de sentido, fazendo parte da dimensão humana. Diante disso, os estudos do autor nos levam a indagar sobre: as contribuições da teoria histórico-cultural para pensar a inclusão da criança com autismo na Educação Infantil, sabendo que ela possui pouca ou quase nenhuma oralidade; e as mediações que podem propiciar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dessa criança.

Discorrendo sobre o processo de compensações sóciopsicológicas, conceito desenvolvido por Vigotski, Oliveira e Chiote (2013, p. 178) destacam que:

O autor chama a atenção para necessidade de uma compensação, que se articula diretamente com a qualidade das relações sociais e possibilidades de acesso e inserção em práticas sociais diferenciadas. Trata-se de investir nas potencialidades da criança, no desenvolvimento de funções psicológicas superiores e não de centralizar as ações educativas nas limitações de sua base orgânica, dando atenção especial ao plano simbólico, ao desenvolvimento da linguagem – meio por excelência de acesso e interação com o outro e participação na cultura, bem como de constituição do próprio psiquismo – e de formas complexas de funcionamento mental.

As ideias de Vigotski sobre a constituição cultural da pessoa com deficiência nos provocam a aprofundar a discussão sobre as práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da criança com autismo na Educação Infantil.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) nos leva à reflexão de que somos constituídos de forma dialógica, afirmando que, a princípio, assimilamos a palavra do outro, para, em seguida, essas palavras alheias serem reelaboradas e se transformarem em “minhas alheias palavras” e, dessa maneira, transformadas em algo singular, que me caracteriza. De acordo com Bakhtin (2003, p. 13-14),

[...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência; desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível interpretação que ela venha a causar no outro [...].

Bakhtin (2004), ao fazer considerações sobre a língua, apresenta a dimensão dialógica da linguagem, frisando, em seus escritos, que a palavra é carregada de um sentido ideológico ou vivencial. O autor (2004, p.113) esclarece que “[...] a palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Desse modo, podemos dizer que a fala, a enunciação, é de natureza social, determinada pela situação mais imediata ou pelo meio social mais amplo.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 13-14),

[...] tornar-se o outro em relação a si mesmo, olhar a si mesmo com os olhos do outro; [...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência; desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível interpretação que ela venha a causar no outro [...].

No caso das crianças pequenas e com deficiência, existem muitas vozes que ecoam evidenciando seus comprometimentos e incapacidade, baseadas no ideal de homem que foi construído na sociedade capitalista e levando em conta muitas outras questões que compõem o contexto social, econômico e político. Desse modo, é necessário estarmos atentos às minúcias, às entrelinhas que estão presentes nas interações e ações envolvendo as crianças com deficiência, pois esses atravessamentos influenciam a constituição das representações que os sujeitos vão criar sobre si durante a sua trajetória acadêmica.

Nesse contexto, as obras de Vigotski e Bakhtin nos possibilitam caminhos para pensar práticas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento e a ampliação dos processos psicológicos superiores da criança com autismo na Educação Infantil, pois o que se deseja é que a ação educativa seja focada na criança e não no autismo em si.

A entrada de Theo na Educação Infantil

Em seus primeiros escritos na área da defectologia, Vigotski enfatiza a importância da educação social de crianças com deficiência, isto é, pensar a criança como um ser em desenvolvimento, focando nas potencialidades e não na deficiência.

Ele afirmava que todas as deficiências corporais – seja a cegueira, surdo-mudez ou um retardo mental congênito – afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Assim, pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras, de um modo positivo ou negativo (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 74-75).

Vigotski considerava o aspecto social como uma das principais manifestações que diferenciam os seres humanos dos animais. É nesse momento que a criança se apropria da cultura do meio em que está inserida.

Dessa forma, tomamos um fragmento que capturamos durante uma produção de dados no campo de pesquisa, realizada com uma criança com autismo, matriculada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). O relato apresentado nesse artigo foi registrado em diários de campo, pois compõem o material de uma pesquisa realizada entre os meses de abril a julho de 2016.

Para este trabalho, selecionamos um episódio cuja análise consideramos que contribuirá para a compreensão do processo de inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: o momento de acolhida na entrada da escola. Buscamos aprofundar a discussão de modos de inserção da criança com autismo na dinâmica do cotidiano escolar, respeitando sua singularidade, porém criando possibilidades de educabilidade desse sujeito.

A proposta da pesquisa que elegemos é a abordagem qualitativa, tendo a pesquisa-ação colaborativo-crítica como uma perspectiva teórico-metodológica para o desenvolvimento de todo estudo, pois o objetivo é pensar possibilidades e práticas pedagógicas na Educação Infantil de forma a contribuir com a inserção da criança com diagnóstico de autismo na dinâmica educativa, bem como analisar os avanços em seu desenvolvimento na Escola de Educação Infantil. O episódio descrito a seguir faz parte do fragmento da produção de dados do diário de campo durante o ritual de entrada da criança com autismo na escola.

No início da pesquisa, Theo tinha três anos e cinco meses. Por morar em uma zona rural, não tinha contato com outras crianças e ficava apenas sob os cuidados da mãe. Quando tinha 18 meses de vida, foi submetido a uma cirurgia no coração, que resultou em um período de recuperação que inspirou muitos cuidados, ainda no hospital.

Com um ano e dez meses, a família começou a comparar o seu desenvolvimento com o de outras crianças da mesma idade e percebeu que Theo não interagia, não apresentava sorriso social, não falava e não estabelecia relação no olhar. Dessa forma, os pais procuraram uma neuropediatra a fim de compreender o que estava acontecendo com o filho.

Nesse primeiro momento, a médica pediatra não fechou nenhum laudo e pediu que a família procurasse uma escola de Educação infantil e matriculasse a criança, para que pudesse ter contato com outras, com o universo infantil e assim ampliar seu repertório cultural.

Ao ser matriculado num centro de Educação Infantil privado, Theo teve muita dificuldade em se adaptar no espaço escolar. Chorava desde a hora que chegava até o momento de a mãe ir buscá-lo. Por esse motivo a família decidiu retirá-lo da instituição.

Em fevereiro de 2015, Theo, com dois anos e três meses, recebeu o diagnóstico de autismo infantil. No segundo semestre de 2015, ele foi matriculado em um CMEI, onde novamente passou por situações de acolhimento para que tivesse permanência na escola. Mais uma vez, ele chorava muito para ficar na escola, demonstrava sentir muito incômodo em permanecer na sala de aula, mas terminou o ano nessa escola, embora não tivesse sido possível fazer a adaptação dele, para que estivesse com as demais crianças.

No ano de 2016, Theo retorna ao mesmo CMEI após as de férias. Durante o período em que ficava nesse espaço, além da professora regente a criança era acompanhada pela professora de Educação Especial. Geralmente, elas fazem a acolhida das crianças que são público-alvo da Educação Especial. Nos seis primeiros meses do ano de 2016, houve três mudanças de professora de

Educação Especial. As duas primeiras tinham o costume de recebê-lo junto com as demais crianças e levá-lo para sala, onde ele chorava bastante, sendo retirado de lá, Theo ficava com a professora de Educação Especial na sala de recursos e pouco interagia com a professora regente e os coleguinhas de sala. Freitas (2013, p. 17) diz que a inclusão é um ponto de partida e não de chegada. “Buscar a perspectiva do incluído exige recuperar saberes e reconhecer o alcance da análise de contexto que é empreendida por aqueles que esperam da escola uma “atitude inclusiva”.”

Com a entrada da terceira professora de Educação Especial, Theo novamente precisou passar por uma adaptação e proximidade com a professora que iria acolhê-lo. Nos primeiros dias da semana, ele costumava chorar ao entrar na escola.

Sabemos que muitos são os desafios da inclusão da criança com autismo na Educação Infantil. Portanto, “[...] é necessário ao educador ter um olhar para além do que considera que o aluno ainda não realiza, produzir um deslocamento de lugar do sujeito, de alguém que recebe pouco investimento, justificado, às vezes, pela maneira como se apresenta [...]” (OLIVEIRA; SANTOS; CHIOTE; MONTICELLI; LISBOA, 2015, p. 29).

Dessa forma, remetemo-nos agora a considerar o processo de mediação no espaço escolar, caracterizando a importância da interação entre a criança e os outros na contribuição do ensino e aprendizado de crianças com autismo em frente ao processo de inclusão. O ser humano necessita estabelecer novas sociabilidades com outros seres humanos para ampliar o seu repertório de conhecimentos. Sendo assim, o Outro social se torna fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, assumindo um papel de contribuir com mediações significativas estabelecidas entre a criança e o meio social em que está inserida.

Vigotski (1998, p.75), ao tratar das funções psicológicas superiores, sugere que a criança faça parte do universo social em que está incluída e que dele participe ativamente:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança

(intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Dentro dessa perspectiva, a ampliação do repertório cultural da criança acontecerá no momento da interação entre adultos e criança, criança e criança, pois a sua capacidade de conhecer, ou seja, de vivenciar processos de aprendizagem necessita das relações estabelecidas no contexto social.

Diante disso, a professora de Educação Especial e a pesquisadora pensam novas possibilidades de fazer o acolhimento de Theo, planejando uma nova rotina, de forma que a criança entendesse a chegada à escola como um momento prazeroso. O episódio que será transcrito a seguir destaca um trabalho de mediação com o objetivo de proporcionar um sentimento de acolhida e interesse em ver a criança na Escola de Educação Infantil.

Theo chega à escola. No portão central a professora de Educação Especial está esperando por ele. Recebe-o com um sorriso e fala: 'Bem-vindo Theo! Hoje o dia está cheio de coisas incríveis aqui, na escola, agora vamos para o parquinho?'

Nesse momento Theo parece ser indiferente à fala da professora, porém ela continua conversando com a criança, que a acompanha até o parquinho e senta no balanço, quando ela diz: 'Você gosta desse balanço vermelho que fica no cantinho? Ele parece ser realmente muito gostoso de balançar'.

Rapidamente Theo levanta do balanço e se dirige a outro balanço, e a professora continua: 'Mudou para o outro balanço, Theo? Depois você vai para o escorrega e daí iremos para nossa sala, tá bom?'

Enquanto a professora conversa com Theo, ele não demonstra prestar atenção à fala dela. Ele faz movimentos repetitivos de giro no parquinho, depois vai em direção ao escorregador, sobe no brinquedo e escorrega. A professora, por sua vez, fica pronta para dar a mão ao Theo e se dirigir até a sala.

Nesse momento, Theo entra na sala onde estão os amiguinhos e a professora. Ele circula por toda a sala, para na janela e observa o lado de fora por alguns instantes, depois vai em direção à estante da sala, apanha um carrinho e fica brincando com a roda por algum tempo. Quando a professora regente e a professora de Educação Especial o convidam para sentar na rodinha, mesmo

que experimente por alguns instantes rápidos e volte a circular dentro da sala, podemos perceber a ausência do choro.

Desse modo, tendo em vista o processo e desenvolvimento da criança com autismo a professora pensou na intervenção como possibilidade de mediação significativa para a inserção e permanência da criança na sala de aula comum a todos. De acordo com Freitas (2013, p.17),

Desenvolver uma “atitude inclusiva” não significa apenas conduzir sujeitos para dentro de disciplinas e fronteiras acadêmicas. O que está em questão é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo; às mutilações que sofreu ou as ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro.

Nessa dinâmica, podemos dizer que a criança com autismo é um sujeito ativo no processo de construção do seu conhecimento, pois estabelece relações de maneira singular e se comunica com os outros, construindo novas relações sociais e culturais.

Dentro dessa perspectiva, se a criança conseguir, socialmente, meios de superação da realidade posta, assumindo outros “eus possíveis” diante de seu comprometimento, certamente ela conseguirá ser considerada para além de sua deficiência. O Outro nesse momento é de fundamental importância. Para Anache (2008, p.52),

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

Podemos inferir que a professora buscou propiciar a Theo caminhos alternativos para inseri-lo no contexto do cotidiano da escola. O fato de a criança não chorar para entrar em sala já possibilita a interação entre a professora e o aluno. Percebemos também o constante diálogo que o adulto estabelece com a criança. “Seus gestos e orientações verbais dirigem a atenção e as ações da criança, assumindo uma função reguladora” (OLIVEIRA; CHIOTE, 2013, p. 185).

Assim pensamos que o professor precisa acreditar na educabilidade da criança com deficiência e buscar metodologias que possibilitem de fato a inclusão e a apropriação dos conhecimentos produzidos dentro da escola.

Como a escola é um local de encontro por excelência, faz-se urgente investir em práticas que visem à plena participação dos sujeitos com autismo nas mais diversas atividades no ambiente escolar, configurando experiências e possibilidades de aprendizagens significativas para eles (OLIVEIRA; SANTOS; CHIOTE; MONTICELLI; LISBOA, 2015, p. 29).

Dessa forma, pensamos que as práticas estabelecidas na escola devem contribuir para que a criança com autismo de fato seja incluída e faça parte dos contextos escolares, criando possibilidades metodológicas que contribuam para ampliação do seu repertório cultural.

Considerações finais

Pensar numa escola que inclua a infância e a criança com autismo, considerando-a como sujeito de direitos, com capacidades de aprender e se desenvolver, é um dos nossos maiores desafios. Contudo, não existem possibilidades de regredir ante a possibilidade de ressignificar a escola para todos. Portanto, esperamos que este artigo possa ter contribuído para pensarmos juntos novas possibilidades que garantam que as crianças aprendam, se desenvolvam, criem novas sociabilidades, cresçam e sejam felizes.

Referências

ANACHE, Alexandra Ayach. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: JESUS, Denise Meyrelles. et al. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES**, nº 50, 2000.

_____. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo. 2007a. 1 CD-ROM. p. 1-12.

MARX, Karl.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses Feuerbach**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

OLIVEIRA, I. M. ; CHIOTE, F. A. B. O desenvolvimento cultural da criança com autismo. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA Ana Lúcia Horta (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas** / 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais)

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M., SARMENTO M.J. (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Portugal/Braga. Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As crianças**: contextos e identidades. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**. Revista de Ciências da Educação, v. 26, n. 91, p. 379-403, maio/ ago.2005.

VYGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997. t. 5.

_____. **Fundamentos da defectologia**: obras completas. Habanas: Editorial e Pueblo e Educacion, 1989. t.V

_____. Manuscritos de 1929. **Educação e Sociedade**: Vygotsky - O Manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem, Campinas, CEDES, n.71. (2000)

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins e Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZANNINI, I. C. C. Educação infantil enquanto direito. In: ZANNINI, I. C. C. **Educação infantil**: construindo o presente – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. Campo Grande, MS: UFMS, 2002.

VAN DER VEER, R., & VALSINER, J.(1996). **Vygotsky uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

ZANNINI, I. C. C. Educação infantil enquanto direito. In: ZANNINI, I. C. C. **Educação infantil**: construindo o presente – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. Campo Grande, MS: UFMS, 2002.