

## **JOÃO<sup>1</sup> EM SITUAÇÃO DE AUTISMO: O QUE FAZEM E DIZEM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **JOÃO IN A SITUATION OF AUTISM: WHAT DO AND SAY CHILDREN IN CHILDHOOD EDUCATION**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813022017110>

Kátia Patrício Benevides Campos, Sílvia Robertda da Mota Rocha, Andreza Lima Azevedo - UFCG

#### **RESUMO**

No contexto da inclusão, analisamos as interações sociais entre crianças ditas normais e uma criança em situação de autismo em uma instituição de Educação Infantil, à luz das concepções de deficiência como construção social e histórico-cultural de aprendizagem. A diferença expressa que contempla o autismo é produzida socialmente a partir de padrões dominantes de normalidade e de produtividade em sociedades desiguais, quando a diferença é transformada em desigualdade social. No sociointeracionismo, a aprendizagem é produzida na força das relações sociais enquanto ferramenta cultural de produção e análise da origem dos processos de construção dos sujeitos e dos saberes na escolarização formal. Os dados que focalizam as interações e ações entre ditos normais e o sujeito em situação de autismo foram produzidos por observação participante, diário de campo e videogravação. Apontam para o franco processo de construção da deficiência e da infância como construções sociais. Há, nas concepções infantis, a visibilidade de João como sujeito de destrezas e possibilidades, não apenas de limites, o que reafirma o princípio de educação inclusiva porque a interação conjunta entre ditos normais e ditos deficientes colabora com o processo educacional de todos os envolvidos.

**Palavras-chave:** Diferença. Desigualdade. Aprendizagem.

#### **ABSTRACT**

In inclusion context, we analyse the social interaction between a kid called “normal” and one with autism, in a kindergarten institution, in the light disability conception as a social construction and historical-cultural learning. The difference that a person with a autism has, is produced by society following standards which are seen like normal and the productivity in unequal societies, where the difference becomes an inequality. In Sociointeracionism, the learning is produced by the power of social relationships as a cultural tool production and analysis the origin of self-construction process and the knowledge in formal education. The data which focus on the interaction and action of people called normal and people with autism were produced by participant observation, journals and videorecording. Points to the frank process of disability construction and childhood as a social construction. There are, in kids point of view, the visibility of João as a person who has skills and possibilities, and not just limits, what reaffirm the agreement of inclusive education, because the interaction between people with and without autism collaborate with everyone who is involved in the education process.

**Keywords:** Difference. Inequality. Learning.

---

<sup>1</sup> Pseudônimo escolhido para a criança em situação de autismo.



## 1. CONFIGURANDO O OBJETO DA PESQUISA

Aspectos sobre desenvolvimento, constituição humana, intervenção e escolarização de sujeitos em situação de autismo, ainda imersos no histórico embate acerca do autismo ser doença ou diferença (ORTEGA, 2009), ou ainda, deficiência<sup>2</sup> (BRASIL, 2008), o reafirmam como fenômeno complexo e multifacetado, o que faz com que a conceituação do autismo, assim como a da deficiência intelectual, seja uma intrincada condição (BATISTA & MANTOAN, 2006). Em pesquisa sobre a produção de 156 artigos científicos sobre o autismo, produzidos nas áreas da Psicologia e da Educação, de 2007 a 2012, Guedes afirma (...) *a predominância da tentativa de sistematização das características e causas do autismo, divergindo entre si em diversos aspectos teóricos* (GUEDES, 2015, p. 307), ainda prevalecendo (...) *a ausência de respostas contundentes em relação aos fatores causais e a amplitude sintomatológica que o autismo apresenta* (Idem), também porque a conceituação prioriza aspectos isolados, não contemplando (...) *a complexidade da constituição histórica e social em todas as fases do desenvolvimento* (Ibidem, p. 308).

Assim, muitos autores apontam a necessidade de concebermos o autismo como condição multifatorial e de intensificarmos a busca de intervenções que reduzam prejuízos causados por esta condição, e, também considerando sua caracterização enquanto transtorno global do desenvolvimento em que há dificuldades nas interações sociais, e apostarmos na modulação das relações sociais e na comunicação, inclusive na função executiva (BELISÁRIO FILHO, 2010), ao mesmo tempo em que há destrezas e potencialidades a serem implicadas nos processos educativos (GUEDES, 2015; ORTEGA, 2009).

Nesta investigação, a condição autista comunga, com a de outros sujeitos desviantes (GOFFMAN, 1988; MOTA ROCHA, 2002), dos processos excludentes escolares, quando a diferença de um atributo ou comportamento é transformada, pelas pedagogias classificatórias, em desigualdade (ABRAMOWICZ, RODRIGUES & CRUZ, 2011).

Embora haja uma abertura para se considerarem diferentes comportamentos, atributos e capacidades, calcados no discurso da diversidade, diferença e igualdade, a diferença

---

<sup>2</sup> Desde 2015, o autismo também é concebido como deficiência para fins de direitos sociais com a promulgação da Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, até porque muitos dos sujeitos em situação de autismo partilham de deficiência intelectual.



expressa que contempla o autismo é produzida socialmente, a partir de padrões dominantes de normalidade e de produtividade. A condição da diferença está sujeita às expectativas sociais negativas sobre o sujeito na construção dos saberes relacionais (CHARLOT, 2002). Não se trata somente das limitações orgânicas do sujeito, mas da construção de critérios que nomeiam a diferença compreendida, quase sempre, *versus* a normalidade (OMOTE, 1994).

Ademais, a diferença é transformada em desvio abominável, sendo transformada em desigualdade social. Nessa direção, compreendemos a deficiência como inferiorização da diferença (POULIN, 2010; MOTA ROCHA, 2002; FIGUEIREDO, 2002; CARNEIRO, 2007; CAMPOS, 2012). Podemos dizer que esses padrões marcam o indivíduo “qualitativa e quantitativamente” (OMOTE, 2004), produzindo, ao mesmo tempo, a homogeneização entre sujeitos. Para ele, a variabilidade destes constitui, ao invés de classificações calcadas num padrão de normalidade, a heterogeneidade que se torna um grande ganho para a espécie humana, à medida que amplia sua capacidade de adaptação.

No que se refere às diferenças expressas por patologias graves, Omote (2004) lembra que processos degenerativos e incapacitantes podem levar os sujeitos a uma vida vegetativa, condição esta que depende da forma como estes sujeitos são considerados socialmente e se consideram também. Importante considerar que a condição de um sujeito com uma diferença inferiorizada que o incapacita, embora quando relacionada a uma falta, seja de natureza primária (a dimensão orgânica da deficiência como lesões orgânicas e cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, enfim, características físicas comumente apontadas como causas da deficiência), tem a perspectiva de amenização ou saída dessa condição, muitas vezes passando a ser de ordem secundária, o que inclui aspectos não diretamente ligados ao primário, mas que traduzem as dificuldades geradas pela deficiência primária, por sua vez, foco de atuação da intervenção pedagógica (CARNEIRO, 2007).

Isso demanda a compreensão do modelo sistêmico de deficiência no qual ela é compreendida como dominação, produção social, em relação com a subjetividade do sujeito em situação de deficiência (POULIN, 2010). Em última instância, implica a problematização do próprio sujeito em situação de deficiência no modo pelo qual ele próprio se coloca perante essa dominação, atualizando-a ou não (MOTA ROCHA, 2002).



Nesse contexto, nos perguntamos: como ocorrem, em uma instituição de Educação Infantil campinense, os processos escolares de produção de concepções de sujeitos e suas diferenças por crianças ditas normais sobre os sujeitos que expressam diferenças/deficiência? Qual a natureza destas concepções e como se relacionam com os paradigmas da deficiência? Como tais concepções têm contribuído para as diversas formas de interação destas crianças com as que explicitam tais diferenças? Que implicações pedagógicas poderemos traçar em função de tais concepções, no sentido de construirmos uma formação crítica e emancipatória (KRAMER, 1999).

Assim, o objeto desta investigação foi a análise dos processos escolares de produção de concepções de sujeitos e suas diferenças, quase sempre inferiorizadas ou idealizadas, nos sujeitos em situação de deficiência, por sua vez, condição importante para a intervenção educativa junto aos sujeitos da educação. Neste artigo, analisaremos as interações de crianças ditas normais com uma criança em situação de autismo, de uma sala de Educação Infantil, crianças do grupo 04, focalizando as interações e ações dos ditos normais com o sujeito em situação de autismo no contexto escolar, entendendo sujeito como “(...) indivíduo capaz de construir e significar sua história a partir de experiências individuais, as quais constroem o ator social coletivo” (TOURAINÉ *apud* CASTELLS, 2002).

A presente pesquisa caracteriza-se como etnográfica, tendo como referência a abordagem qualitativa interpretativista e se fundamenta na ontologia interno-idealista, na epistemologia subjetiva e na metodologia ideográfica (SEVERINO, 2007; MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2008).

Os marcos teórico-metodológicos da pesquisa foram as concepções de construção social da deficiência e histórico-cultural de aprendizagem. A diferença expressa que contempla o autismo é produzida socialmente a partir de padrões dominantes de normalidade e de produtividade em sociedades desiguais, quando a diferença é transformada em desigualdade social. No sociointeracionismo, a aprendizagem é produzida na força das relações sociais enquanto ferramenta cultural de produção e análise da origem dos processos de construção dos sujeitos e dos saberes na escolarização formal (PADILHA, 2001; VIGOTSKI, 2005; CARNEIRO, 2008)



Utilizamos para a produção dos dados a observação participante (ANDRÉ, 2008) das interações entre as crianças ditas normais e a criança em situação de autismo nos vários espaços e tempos do cotidiano escolar mediados pelo professor: nas brincadeiras dirigidas e livres; nas atividades dirigidas pelo professor regente; nas conversas entre crianças, crianças-professor regente, crianças-pesquisador; nos silêncios das crianças; nos momentos do lanche e da higienização; nas expressões corporais, enfim, em todos os momentos possíveis de serem captados. Esta técnica de produção de dados foi essencialmente desenvolvida junto às crianças, sobretudo considerando-se aquelas que ainda não produziam com autonomia as linguagens discursivas, ou seja, aquelas que se comunicavam via linguagens não discursivas (DANTAS, 2005).

Apoiamo-nos ainda no diário de campo e na microanálise por meio da videogravação. O diário de campo, na pesquisa etnográfica, favorece o registro das mais variadas situações: imagens, lembretes, conversas informais, experiências, desejos, olhares, gestos e outros (SUPLINO, 2007). A microanálise de filmagens em etnografia permite o rigor do detalhe daquilo que pode escapar aos olhos do pesquisador, aquilo que não pode ser passível de anotação em um diário de campo (MATTOS, 2001, 2007).

Com base nesse procedimento, desenvolvemos atividades com as crianças como modo de conhecer melhor as interações entre os sujeitos. A partir das atividades, tomamos como escolha para análise do nosso objeto trabalhar, mais especificamente, com dois colegas mais próximos e outros dois colegas menos próximos da criança com autismo, escolhidos a partir da observação participante e da informação da professora. Sendo assim, foram desenvolvidos os seguintes procedimentos e atividades:

**I. Desenho:** o objetivo foi saber se cada criança brincava como o seu colega em situação de autismo e, se brincava, do que gostava de brincar. Propusemos que cada criança se desenhasse e desenhasse um ou mais colegas da sala com quem costumava brincar com mais frequência. Em seguida, conversamos com cada criança sobre sua produção, tomando como base questões como: o que você desenhou? Quem é você no desenho? Quem é(são) o(s) colega(s)? De que vocês gostam de brincar? Você gostaria de desenhar mais amigos?... Importante destacar que nesse momento todas as crianças do grupo 04 produziram seus desenhos, uma vez que a atividade foi desenvolvida na própria sala, mas, para a produção da



análise, consideramos as quatro crianças escolhidas. Como forma de contemplar todas as crianças, recolhemos os desenhos e conversamos, individualmente, com todas elas.

**II. Fotografias:** O objetivo foi saber se João<sup>3</sup> seria escolhido para ser fotografado, além do que o que cada criançaalaria sobre ele. Individualmente as crianças fotografaram um colega com quem mais gostam de brincar. As fotografias foram feitas na própria sala do grupo e no pátio da instituição, com o auxílio das pesquisadoras. Após a fotografia, as fotos foram reproduzidas na TV da sala de multimídia e cada criança falou sobre o motivo da escolha do colega fotografado. Esse momento foi feito individualmente. A conversa foi norteadada pelas seguintes perguntas: quem é esse colega que você escolheu? Por que você o/a fotografou? Você brinca com ele/ela? De que vocês brincam? Fale mais sobre seu/sua colega...

**III. Conto:** a atividade, entregue às crianças em folha de papel A4, consistiu em um conto estruturado em duas partes: o cenário e a trama (desenvolvimento), ambos ilustrados com o desenho de um menino. Nela, pedia-se às crianças para dar um desfecho ao conto e ilustrá-lo. O referido conto foi criado com base nas características da criança em situação de autismo em análise, identificadas no período da observação. O objetivo dessa atividade era saber se cada criança identificava o seu colega em situação de autismo como o protagonista do conto, como também suas necessidades de interagir via brincadeiras. Assim, apresentamos o conto com base nos critérios elencados: a) *Cenário: Gustavo é um menino que estuda no grupo quatro da Educação Infantil. Ele gosta de brincar de quebra-cabeças, fala pouco e gosta muito de correr na sala;* b) *Desenvolvimento: Gustavo não convida os colegas da sala para brincar;* e c) *Desfecho (produção da criança): E agora? O que aconteceu? Os amigos de Gustavo o chamaram para brincar?* Toda atividade foi mediada pelas pesquisadoras.

Para a análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdos, por colaborar para a compreensão crítica dos significados dos conteúdos de diferentes mensagens explícitas ou ocultas nas comunicações (SEVERINO, 2007). Seguindo as etapas de pré-análise do material coletado e de exploração do material, os dados brutos foram codificados e transformados em unidades temáticas, originando as categorias temáticas de análise (PLETSCH, 2009; BARDIN, 1977), a qual foi realizada mediante a triangulação dos dados



coletados por meio da observação participante, imagens de vídeo (PLETSCH, 2009) e diário de campo. Para Minayo, Assis e Souza (2005, p. 11), a triangulação dos dados favorece o aprofundamento da discussão, na perspectiva interdisciplinar, de forma interativa e intersubjetiva.

O uso e termos de livre consentimento e a apresentação do projeto de pesquisa com familiares e professores da instituição de Educação Infantil, condição para a participação na pesquisa, foram procedimentos por nós realizados.

## **2. CARACTERIZANDO OS SUJEITOS E A INSTITUIÇÃO**

A turma pesquisada, o grupo infantil 04, era composta por 14 crianças, 06 meninas e 08 meninos, com faixa etária entre 04 e 05 anos, filhos de professores, funcionários efetivos e terceirizados e alunos da UFCG. A maioria das crianças está na Unidade Acadêmica de Educação Infantil – UAEI desde o grupo 02 (02 a 03 anos) e, portanto, parece habituada ao espaço e ao trabalho desenvolvido nesta instituição. Objetivando preservar as identidades das crianças da turma, usaremos pseudônimos para todas.

A UAEI foi institucionalizada com Unidade Acadêmica de Educação Infantil em 2012 e antes era vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários. Recebe crianças a partir de 02 anos até 05 anos, funcionando nos turnos manhã e tarde. Trabalha numa perspectiva sócio-histórica de aprendizagem, a partir da pedagogia de projetos, cuja temática origina subtemas trabalhados em cada grupo, de acordo com o desejo e demanda das crianças. Nessa perspectiva, segundo a professora do grupo 04, outros projetos também são incorporados ao trabalho, conforme o surgimento de questões trazidas pelas próprias crianças. Percebemos que há uma rotina na instituição e na sala do grupo, uma vez que não observamos resistências ao chamado e convite da professora para as atividades propostas, sejam em sala, no pátio, na biblioteca etc.

Os interesses maiores das crianças estão focados nas brincadeiras e curiosidades, estas últimas provocadas pelos projetos desenvolvidos na instituição, bem como pelo aprendizado de diversas ordens: produções de desenhos; momentos de relaxamento e alongamento na quadra, mediados pela professora do grupo; vivências com brinquedos e



brincadeiras nos diversos espaços da instituição e momentos literários, seja por meio da contação de histórias ou da ida usual à biblioteca para leitura, contação de histórias e empréstimos de livros. Estas atividades e outras são realizadas com tranquilidade e a participação de todas as crianças.

O envolvimento das famílias nas atividades desenvolvidas na instituição é algo corriqueiro, a exemplo da participação de um pai que tocou instrumentos num trabalho desenvolvido sobre música e instrumentos musicais, bem como da apresentação de uma dança realizada por um grupo de pais, na festa junina da instituição.

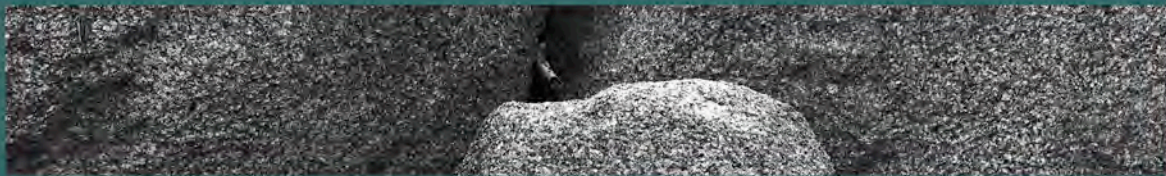
Em relação especificamente ao sujeito em situação de autismo, doravante nomeado de João, era filho único, falava poucas palavras, gostava de ficar sozinho, esboçava sorrisos em poucas situações de brincadeiras, demonstrava irritação quando incomodado por algum colega e, ao chegar à instituição, quando queria, dirigia-se a sua sala com independência. Seus pais pareciam tranquilos, interagem com a instituição, demonstrando interesse no diálogo sobre a condição e educação do filho.

De acordo com a sua professora, ele chegou à instituição em 2014, mas desde o ano de 2013 visitava as instalações e, por isso, ela acredita que ele não teve grandes dificuldades de adaptação à rotina da instituição. João brincava com os jogos e brinquedos disponibilizados na sala e, em muitas ocasiões, de forma autônoma, participava da rotina da turma e da instituição, uma vez que já havia se apropriado de ações como tomar água, ir para sala na hora da chegada, organizar seu lanche sozinho, guardar seus pertences na sua mochila etc. Ele não apresentava resistência às solicitações da professora.

A professora expressa a importância da inclusão de João na instituição ao compreender que sua construção individual e social é importante para ele se inserir no simbólico. Podemos verificar esta perspectiva na seguinte fala: *Eu, João e seus colegas precisamos do outro para que a gente possa se construir enquanto sujeitos históricos e culturais. A diferença de João também é importante porque aprendemos com ele* (Diário de campo).

Sabemos que nossa entrada na cultura, via educação, provocou o rompimento do nosso estado bruto de natureza, gerando um processo civilizatório, produzindo vínculos afetivos a partir da relação com os vários outros. Contudo, no contexto da educação escolar, pensar a





diferença e nossa construção a partir dela, implica ajudar sujeitos como João a não permitir que sua singularidade seja negada. A educação deve acolher, formar, ensinar, amar, ser uma referência, mas ela também não deve ser modeladora das pessoas. Do ponto de vista da professora, sua relação com João é permeada pelo acolhimento e mediação das experiências, ainda que haja dificuldades de compreensão por parte dela, porque o menino apresenta linguagem não discursiva. Dentre os vários outros com os quais João se relaciona na escola, a professora emerge/aparece como um sujeito significativo, uma espécie de Outro que o acolhe e busca introduzir a importância do simbólico em suas relações. Seus colegas participam dessa construção, como crianças que são, vivendo suas experiências, que também passam pelas experiências de João, tendo a professora um papel muito significativo - uma espécie de vínculo ou laço entre ele e o social (RAHME, 2010).

### **3. O QUE FAZEM E DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE JOÃO?**

Analisaremos, inicialmente, as ações dos ditos normais sobre e com João, nas interações escolares espontâneas e mediadas pela professora de Educação Infantil. Com base na videogravação<sup>4</sup> de imagens realizada durante a observação, refletiremos sobre as interações do grupo com João em brincadeiras e rotinas escolares, as quais norteiam a construção de relações sociais e da subjetivação. Traremos eventos relacionados ao trabalho com projetos desenvolvidos na instituição. Os eventos descritos a seguir situam-se no projeto intitulado: “No circo tem... Tem dinossauro também!”, realizado no segundo semestre de 2014.

De acordo com a professora, os objetivos desta atividade foram: fomentar na criança a exploração do seu corpo e do corpo do outro, conhecer potencialidades e limites do próprio corpo, provocar maior interação entre as crianças a partir da ajuda mútua nos movimentos propostos pela docente e exercitar o relaxamento do próprio corpo. Todas as ações com o grupo foram encorajadas pela professora. No caso de João, ele não realizou sozinho os exercícios, mas atendeu prontamente o convite para realizá-los e esperou ajuda, sem resistência. O curioso é que parecia entregue aos exercícios, deixando-se ser tocado e

---

<sup>4</sup>As cenas foram nomeadas e enumeradas.



conduzido. Os exercícios foram feitos com maior autonomia pelas outras crianças, contudo, algumas delas solicitaram também a ajuda da professora e dos colegas.

### **Cambalhotas no colchonete**

A professora fala: João, venha aqui, João! Olha aqui no colchão, vamos lá no colchão fazer no colchão (momento de cambalhotas com o grupo). Vamos ver João fazer aí, Débora? Letícia? Débora. Vocês deixam ele fazer aí no colchão (João deita no colchão). Assim, olha (a professora demonstra), assim, ó, ó (ajudando João a se posicionar e dar cambalhotas. As meninas o observam). As meninas dizem: Ê, João! (elas batem palmas). A professora repete a brincadeira falando: de novo, de novo, de novo, assim, ó! Enquanto a professora ajuda, João toca nas colegas, enquanto elas ajudam a professora com ele. A professora fala: vai, Débora, ajuda, vamos ajudar! (João está falando e sorrindo). Eita, baixa a cabeça, vai Débora. Êêê! (todas batem palmas para João, que sorri) (Videogravação, 15/09/2014).

### **Balançado no colchonete**

Débora e Letícia revezam em segurar os braços de João enquanto a professora segura as pernas dele, balançando-o de um lado para o outro. João sorri e começa a sair saliva de sua boca. Quando param de balançá-lo, todas comemoram e Débora faz cócegas no pescoço de João. Ele sorri, as meninas saem e João fica um pouco no colchão. Apoiando as mãos no colchão, ele fica nas pontas dos pés, em seguida levanta e sai (Videogravação, 15/09/2014).

Os eventos acima destacam o envolvimento das crianças com João, motivado pela professora, nas brincadeiras de dar cambalhotas no colchão e balançar no colchonete. As brincadeiras são mediadas pela professora, que chama João para participar, mostrando como se brinca, oferecendo-lhe pistas e solicitando ajuda a algumas crianças para o apoio nas brincadeiras com ele. Nas duas brincadeiras, destacamos a visibilidade dada por ela à condição de sujeito de João, que precisou da ajuda de todos para realizar ações, uma vez que não demonstrou iniciativa em realizar estas brincadeiras com autonomia, embora as brincadeiras exigissem, também para outras crianças, a colaboração dos colegas. Nos momentos observados, a atenção destinada a João, seja no convite à brincadeira, na



demonstração de como se brinca, na própria ajuda com o seu movimento, é sempre maior que a atenção dada às outras crianças. É um tempo maior, o que não deixa de ser percebido pelos demais do grupo, uma vez que demonstram maior vibração pelo acerto de João nas ações por ele realizadas.

Na perspectiva da brincadeira, da interação entre João e seus colegas no contexto da instituição, suas experiências podem favorecer a aprendizagem de regras implícitas que fazem parte do contexto cultural, razão pela qual a interação e a comunicação são importantes (GOMES, 2007). A brincadeira mobiliza ação e pensamento na criança, favorecendo a reelaboração das experiências culturais, constituindo-se em tempos e espaços de criação. O brincar para João possibilita uma melhor relação socioafetiva, aprendizagem de regras e maior comunicação com os colegas.

Outra questão se refere ao olhar do grupo para João como sujeito que difere dos demais por seu comportamento que apresenta diferenças expressas pela pouca fala (pronunciava poucas palavras), pela não iniciativa de busca ao colega para brincar ou solicitar algo e pela preferência de ficar sozinho. Embora sua diferença não aparecesse como um problema para o grupo nas brincadeiras coletivas mediadas pela professora, as crianças mostraram-se sempre disponíveis e atentas na ajuda a João, não apresentando nenhuma queixa ou resistência em ajudá-lo. De outro modo, não emergiram dos dados situações nas quais o grupo foi ajudado por João, condição que o revelaria como sujeito ensinante, protagonista das relações sociais, com as repercussões que ela produz na subjetivação de João e de seu grupo, e não apenas aprendente ou colaborador coadjuvante (MONTE-SERRAT, 2007). Embora João não tenha expressado ajuda a seu grupo por meio de uma ação mais objetiva, cremos que muitas aprendizagens são acrescidas ao grupo na construção das relações intersubjetivas.

No caso acima descrito, sabemos que as brincadeiras favorecem à criança ações que a levem ao desenvolvimento de “repertórios de competência social”, por exemplo, de fazer amizades, participar de eventos públicos e privados, pedir e negar ajuda etc (BATISTA & ENUMO 2004, p. 102). É importante destacarmos que a insistência na interação social de João pode minimizar ou redefinir dificuldades de apropriação das estratégias socioafetivas presentes nas crianças remanescentes, em situação de deficiência e/ou em situação de autismo (MOTA ROCHA, 2002). As crianças em situação de autismo podem apresentar dificuldades de comunicação, maior isolamento, resistência a mudanças de ambientes e rotinas,



hipersensibilidade a alguns estímulos (ruídos, toques), tendência à ação independente do outro e do meio, presença de ecolalia, bem como dificuldades de modulação nas relações (BELISÁRIO FILHO, 2010).

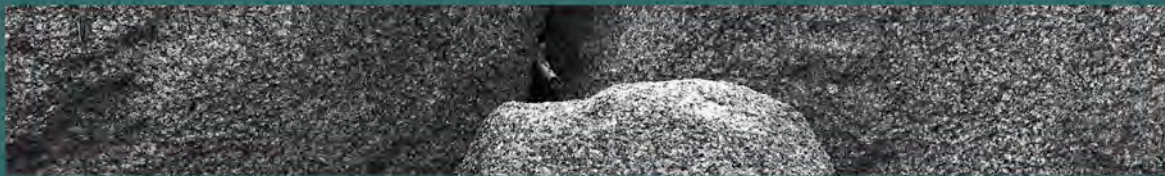
Destacamos ainda outras destrezas de João, a exemplo da autodeterminação para desenhar e participar com autonomia das atividades diárias e da escrita do prenome em atividades escolares. João passou a se juntar aos colegas e a desenhar livremente, tendo, inclusive, representado a figura humana. Também teve iniciativa e êxito em arrumar seu lanche na mesa, forrando toalha e abrindo depósitos; guardar pertences em sua mochila e os brinquedos após usá-los, entre outros, indícios de construção das fronteiras do eu e das noções de pertences privados e públicos (DANTAS, 2005; MOTA ROCHA, 2002). Com ajuda da professora, também escreveu seu prenome em atividades escolares, outro importante dado de construção de subjetivação e de construção do modelo social do nome próprio.

Tais dados indicam a inter-relação entre aquisições sociais e de subjetivação, esta última entendida como construção intersubjetiva, cuja análise “(...) significa percorrer o caminho individual do sujeito, quando ele busca encontrar as condições para atuar como indivíduo único da sua própria história” (TOURAINÉ, 1999 apud MOTA ROCHA, 2002, p. 48), o que o autor conceituou como individuação.

Na direção da interação com o contexto da Educação Infantil, apresentamos ainda momentos em que João demonstra ter se apropriado da rotina da instituição, o que revela construção das noções de tempo e de espaço em atividades curriculares do seu grupo, de outras crianças e pessoas. Isto se evidencia no momento do recreio, no qual, embora prefira ficar mais sozinho, brincando, olhando crianças e objetos, não aponta estranhamentos com outras crianças que se aproximam. Vejamos:

### **Recreio**

João caminha sozinho na horta, em seguida vai até as cordas, segura a corda de cima para se apoiar e sobe na corda de baixo (há duas cordas amarradas entre duas árvores, com espaço entre ambas). Anda na corda apoiando apenas uma das mãos na corda de cima, em seguida sobe no tronco da árvore usando a corda de cima para se apoiar (uma das árvores tem



uma parte de seu tronco na horizontal, aproximadamente da altura da corda inferior, o que possibilita às crianças subirem em seu tronco). Três meninas passam pelas cordas, João observa, elas conversam perto dele, falam com ele, que só observa. Um menino passa pelas cordas correndo, João retorna ao tronco, parece falar algo, fica olhando para o pátio. Dois meninos que não são do seu grupo brincam perto dele, um se afasta correndo e outro brinca na corda em que ele está. Aproxima-se de João para subir no tronco em que ele está. João se segura para não cair, o menino passa pelo outro lado para subir no tronco. João desce com cuidado e fica na corda, em seguida outro menino sobe nela para brincar e João retorna para o tronco. João, na corda, está falando. Uma das pesquisadoras se aproxima para tentar escutar o que ele está dizendo, mas não consegue entender. Parece falar sozinho.

A professora, distante dele, o chama, ele olha e desce da corda. Ao aproximar-se, a professora avisa que ele precisa ir ao banheiro (controle dos esfíncteres). João levanta a barra da camisa e os dois caminham para o banheiro, mas ele vai sozinho. Após ir ao banheiro, João vai para o pátio, caminha em direção à casinha, observa as crianças brincando, passa pelos tijolinhos no chão e senta nos pneus. Fica aproximadamente cinco minutos sentado nos pneus, só sai quando a professora pede para uma estagiária tirá-lo de lá e o levar para o escorrego (para que não fique muito tempo exposto ao sol). João anda entre as crianças observando os escorregos, ele sobe e também desce a escada do escorrego sozinho. Vai para o balanço, brinca com as correntes deste, em seguida tira a terra do assento.

Uma pesquisadora diz: tem que sentar, quer que eu empurre? João brinca mais uma vez com as correntes, balançando o assento, senta-se nele e se balança com os pés no chão. A pesquisadora diz: levante o pé! Ele continua a se balançar como prefere (Diário de campo, 03/09/2014).

Inicialmente, há uma interação pela subida e descida do tronco, buscando se proteger ou perseguir seu desejo de brincar. Não se sabe se esta linguagem é para o outro, para si ou para ambos. João monitora sua ação a partir da ação do outro, mas não com o outro. Embora haja possibilidade de interação com o colega, ele ainda parece se negar. Contudo, quando a professora o chama, está disponível a cumprir o solicitado, como evidenciado na sua ida ao banheiro.



João interage com a professora, realiza atividades sociais como as outras crianças, quando solicitado, faz escolhas demonstrando suas preferências na hora da brincadeira no pátio, mas insiste no seu mundo próprio, preferindo brincar com os brinquedos do parque: cordas, pneus, escorrego e balanço. O excerto mostra que, nos momentos livres, ele prefere ficar sozinho, não aceitando ajuda da professora ou se aproximando de outras crianças. As crianças até se aproximam dele, que demonstra interesse, somente, nos brinquedos do pátio.

Desse dado emergem três importantes compreensões:

**I.** A fragilidade da significação, pela professora e crianças, das linguagens não discursivas produzidas por João na escola, abrindo margens para interpretações nem sempre condizentes com a intenção do menino ou mesmo para a desistência do aprofundamento das interações.

**II.** A relativa abertura de João para estar com o outro, embora também haja limites nessa interação com os seus pares: ele parece se beneficiar do modelo de ação do colega, mas não avança a interação no sentido do compartilhar o brincar, importante condição de pertencimento em grupos de crianças de Educação Infantil. Ainda assim, esta abertura tem importantes implicações para a construção da modulação das interações na escola, fragilidade de pessoas em situação de autismo, como vimos.

**III.** A subjetivação de João, em detrimento do sincretismo de sujeitos iniciantes, também enquanto interage com o grupo, evidenciando que muitas de suas ações não se devem à negação do grupo, mas ao trabalho autocentrado de construção do eu.

Nesse mesmo dia no pátio, uma criança falou para a pesquisadora que, ao oferecer um papel a João, ele recusou, dando-lhe as costas. Tratava-se de um santinho de candidato utilizado em campanhas eleitorais, pois algumas crianças estavam brincando com um bloquinho de santinhos. De acordo com a observação, esta criança ofereceu um santinho a João, mas, na hora de entregar-lhe, esta segurou o papel, dificultando a entrega. Vimos que, quando resolveu oferecer novamente o santinho a João, ele pareceu não acreditar que a colega lhe daria o papel. Vejamos o que a criança falou, demonstrando chateação:



**Letícia:** Quase toda vez que falo com ele, ele quase não responde. (Diário de campo, 03/09/2014)

Embora a colega tenha se queixado de João, reafirmando a sua fragilidade ao se comunicar pelas linguagens não discursivas, ele se comunica (DANTAS, 2005): pelo olhar, quando observa algum colega e pega algum objeto que está com o outro; pela linguagem gestual, apontando o que deseja, pedindo lanche aos colegas, falando “por favor”; e atendendo à instrução da professora nas atividades, por exemplo, na mediação da escrita do seu nome. De outro modo, ela não se apercebeu de que ele compreendeu, na sua ação, que ela mais uma vez não lhe daria o que havia oferecido, a sua intenção de negação do objeto. Restou-lhe apenas recusar a brincadeira. Assim, João demonstra que está atento ao modo de relacionamento com os colegas, compreende as intenções nas ações da colega, fato que expressa destreza nos saberes relacionais (CHARLOT, 2000). Assim, as linguagens não discursivas de João transitam entre a fragilidade de comunicação, dele e do grupo, e a possibilidade de sua escolha, enquanto sujeito, por interagir ou não com os colegas.

Estaria a condição de autista aniquilando as destrezas e as possibilidades comunicativas de João, por linguagens não discursivas, nesse caso, não convencionais, nas interações com Letícia, já que ele está na linguagem, mas não no discurso? Assim, a condição do autismo se sobrepõe à condição do sujeito João, justamente porque falta às crianças saberes que lhes permitam inferir as significações expressas nas linguagens não discursivas, de modo a permitir continuidade comunicativa com João, e à professora, ações no sentido de ela própria saber produzir tais significações e mediar para que as crianças também o façam com êxito, não desistindo do sujeito.

É o relacionar-se com o outro, sejam objetos, pessoas ou situações, que nos constitui enquanto sujeito capaz de desenvolver habilidades sociais. Sem relação social, fica inviável o processo de humanização. Assim, o sentimento de grupo precisa ser construído junto à criança, como modo de pertencimento social (BATISTA & ENUMO, 2004)

Nessa dimensão, os autores discutem a autocategorização como condicionada ao contexto social, tomando como base outras categorias (gênero, idade...), as quais produzem autoimagens e variam de acordo com as situações específicas dos sujeitos. Nesse contexto, a inclusão da criança no grupo torna-se fundamental, podendo ajudar a minimizar o seu



isolamento, problematizando as relações entre os sujeitos, enfrentando e negociando as relações sociais e construindo o sentimento de pertencimento a um grupo social (KRAMER, 1999; ADORNO, 1987) pelo assemelhar-se e diferenciar-se dele, dimensões centrais da construção dos sujeitos em uma educação para a diversidade (FIGUEIREDO, 2002).

Qual o papel docente nesta construção? Com base nas atividades pedagógicas desenvolvidas individualmente e/ou em grupo e quando mediadas pela professora, temos ações que favorecem a inclusão de João no grupo e nas atividades da creche. Muitas destas ações docentes já estiveram presentes nos dados apresentados, buscando o reconhecimento e a afirmação do sujeito João e de sua subjetividade, para além da sua condição de autismo:

a. Encorajamento para João e o grupo participarem, interagindo mutuamente nas atividades curriculares; b.demonstração de modelos de ação demandados por tais atividades; c.fornecimento de suporte e outras pistas (para favorecer o deslocamento físico, evitar dispersão na atividade) quando o próprio sujeito age na atividade; d. reconhecimento da sua participação, mesmo não convencional, por comentários e elogios incentivadores; e. aceitação das suas escolhas e atendimento às suas demandas na escola, inclusive por ficar sozinho.

Vejamos mais dois eventos sobre a mediação docente:

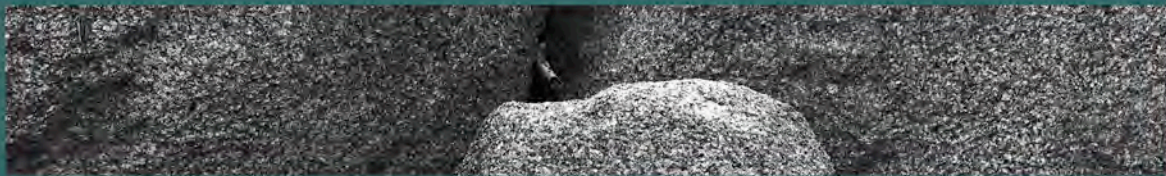
### **Atividade 01**

A professora chama João para ajudá-lo numa atividade que teve como proposta o desenho livre. Para isso, ela mediu a escrita do seu nome, ajudando-o a escrever, mostrando cada letra para que ele pudesse escrever sozinho. A professora segurou na mão dele e o ajudou a traçar a primeira letra, o restante ele fez sozinho. A professora disponibilizou lápis de cor e João fez seu desenho (Diário de Campo, 08/10/14).

### **Atividade 02**

João vai à biblioteca, junto com outros colegas, levados pela professora. João chega à biblioteca e observa o colega que está na mesa, sentado, folheando um livro. A professora da biblioteca oferece um livro e João balança a cabeça, dizendo que não. João levanta e pega o livro “Ninoca”, mas a professora diz que não pode levar para casa. Ela explica a razão, mas ele abre o livro, observa os desenhos e fala algo que parece balbúcio. A professora mostra o livro “Telefone sem fio”. João pega o livro, abre e o folheia rapidamente. A professora do seu





grupo, que o acompanha na biblioteca, solicita a João que mostre o livro para ser anotado como empréstimo. Em seguida, chama-o para a sala do seu grupo e ele diz não, balançando a cabeça. Mesmo assim, a professora cataloga o livro para ele e o entrega. João volta a pegar o livro “Ninoca” e o folheia novamente (Diário de Campo, 15/09/2015).

As professoras da biblioteca e do seu grupo disponibilizam recursos didático-pedagógicos a serem usados nas atividades, oferecem-lhe possibilidades para escolhas, ajudam-no para que cumpra a norma da biblioteca, colaboram para que ele se desloque fisicamente de um espaço a outro na escola, criam condições para que ele aja por si só, evitando escolher por ele ao não antecipar suas escolhas, por exemplo. Tais ações indicam, por um lado, a compreensão, pelas professoras, de João como sujeito que tem especificidades, demandando maior suporte docente; por outro, que é um sujeito em processo de subjetivação e com subjetividades a serem expressas na sua própria educação e aprendizagem. Ademais, parecem se fundamentar no preceito de realidade, apostando na relação pedagógica e na construção dos saberes (FIGUEIREDO, 2002) em pedagogias críticas, e não em pedagogias classificatórias, fundamentadas no preceito do preconceito.

As pedagogias críticas põem em evidência os processos sociais de estigmatização que, tanto na escola como na sociedade, transformam a diferença em déficit, em patologia abominável. Analisam a deficiência como construção social historicamente situada, evidenciando os modos pelos quais os diversos foram feitos desiguais (ARROYO, 2008), construídos enquanto desviantes. Em termos educacionais, buscam revisar falsas concepções (naturalizadas) de deficiência e normalidade, em geral pautadas em um olhar genérico e inferiorizador dos grupos desviantes. Procuram atrelar competência, inclusive letrada, aos grupos desviantes (MOTA ROCHA, 2002). Ajudam os indivíduos a se entenderem não como sujeitos incompletos, mas como sujeitos dominados que significam a vida e podem construir identidades de resistência e projetos (CASTELLS, 2002). Apresentam como desafio construir a sociabilidade democrática e educar contra a barbárie que visa à eliminação do outro (KRAMER, 1999).

A professora desenvolve atividades com João por meio da mediação em grupo ou individual, demonstrando reconhecer que ele pode aprender na convivência com os outros, por meio do processo de imitação de hábitos, atitudes, realização de atividades e na relação com os colegas, o que pode colaborar para sua melhor interação e aprendizagem.



Mota Rocha (2002) aponta, ainda, o desenvolvimento corporal e a relação com o saber como importantes dimensões para o equilíbrio emocional da criança. Por serem construídas coletivamente, as relações socioafetivas contribuem para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança do sujeito, devendo ser trabalhadas no espaço escolar, em situações em que a criança se depara com medos, frustrações, enfrentamentos, mas também com possibilidades e acertos.

Como nos lembra Wallon (1978), são os vínculos afetivos entre crianças e adultos dados, inicialmente, no âmbito familiar que determinam a sobrevivência. Com o passar do tempo, tais vínculos se consolidam. “Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 52). Evidencia-se a construção do par afetivo entre a professora e João, nas interações sociais escolares, importante condição para a produção de bons vínculos que desenvolvem segurança básica e exercício da autonomia nos sujeitos (MONTE-SERRAT, 2007).

Talvez também por isso João tenha apresentado compreensão de regras implícitas do brincar, maior ação para se comunicar com o grupo, autodeterminação para desenhar, autonomia nas atividades diárias, escrita de prenome, indícios de construção do eu nas noções de público e privado, autorrepresentação e esquema corporal, apropriação da rotina no espaço e tempo das atividades curriculares, compreensão de certos saberes relacionais (relação entre ação e intenção em situações conflitivas), ações de autoafirmação e escolhas/subjetividades e relativa abertura para modular relações sociais. Dentre essas situações conflitivas, mencionamos a disputa entre João e seus interlocutores por brinquedos comuns da escola, seus ou de um dos alunos; o pegar, sem autorização, objetos do outro; o não interromper atividades prazerosas para iniciar outra solicitada pela professora; o querer ter certos privilégios no descumprimento de regras sociais comuns, aliás, indício do ganho secundário da deficiência em nossa cultura.

As concepções infantis sobre João, manifestadas pelo que dizem as crianças ditas normais sobre seu colega em situação de autismo a partir da fotografia, do desenho e do conto, possibilitaram a produção de quatro categorias definidas e postas na tabela 01, a seguir:



<i>Instrumentos</i>	<i>DESENHO</i>				<i>FOTOGRAFIA</i>				<i>CONTO</i>			
	<i>Sujeitos</i>											
<i>CATEGORIAS</i>	<i>INVISIBILIDADE</i>	<i>VISIBILIDADE PELA FALTA</i>	<i>VISIBILIDADE LIMITES E DESTREZAS</i>	<i>RESPOSTA PREJUDICADA</i>	<i>INVISIBILIDADE</i>	<i>VISIBILIDADE PELA FALTA</i>	<i>VISIBILIDADE LIMITES E DESTREZAS</i>	<i>RESPOSTA PREJUDICADA</i>	<i>INVISIBILIDADE</i>	<i>VISIBILIDADE PELA FALTA</i>	<i>VISIBILIDADE LIMITES E DESTREZAS</i>	<i>RESPOSTA PREJUDICADA</i>
<i>SUJEITO 1 – Pedro</i>	X				X					X	X	
<i>SUJEITO 2 – Alex</i>	X				X					X	X	
<i>SUJEITO 3 – Ana</i>	X				X					X	X	
<i>SUJEITO 4 – Letícia</i>	X				X				X			X
<b><i>SUBTOTALS</i></b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

**LEGENDA:**

**1. Invisibilidade:** não menciona ou não interage com a criança com autismo espontaneamente ou quando solicitada pela pesquisadora/professora.

**2. Visibilidade pela falta:** menciona ou interage com a criança com autismo, espontaneamente ou quando solicitada pela pesquisadora/professora, reafirmando o estigma de que é alvo, a partir da oposição normalidade/deficiência, ou seja, a enxerga pela falta, numa leitura paralisante.

**3. Visibilidade por limites, destrezas e possibilidades:** menciona ou interage com a criança com autismo, espontaneamente ou quando solicitada pela pesquisadora/professora, considerando os seus limites, destrezas e possibilidades.

**4. Resposta prejudicada:** quando há uma negação do diálogo pela criança participante, respostas ambíguas e/ou surgimento de problemas nos procedimentos adotados.

Os dados emergentes dos instrumentos desenho e fotografia expressam a invisibilidade de João perante os seus colegas, considerando que não houve menção ao sujeito nestes instrumentos. No entanto, não podemos que afirmar tal ausência resulta, apenas, de sua condição de autista, uma vez que as escolhas infantis, muitas vezes, estão vinculadas à identificação entre as crianças. Ao que parece, as escolhas são feitas em razão dos afetos entre elas, bem como em razão do prazer em brincar com o outro pelo conhecimento e vivências compartilhados.

No instrumento **conto**, os dados evidenciam a predominância da visibilidade pela falta e da visibilidade por limites, destrezas e possibilidades, ambas com frequência 03.



Através do conto criado com base nas características de João, no desfecho produzido por cada uma das crianças individualmente, com exceção de uma delas, as outras três reconheceram João a partir das características do personagem. A representação das suas características através do personagem do conto indica uma maior abertura para o reconhecimento de João como sujeito pertencente ao grupo. Mesmo apresentando diferenças em relação a seus colegas, eles também apontam semelhanças entre eles, chegando a se reconhecerem a partir do personagem do conto. Nesse caso, vimos que a semelhança entre eles, dada pela condição humana, aproxima-os, independentemente de haver ou não uma situação de deficiência. Pedro revela:

**Conto**

**Pedro:** O único que eu acho parecido sou eu.

**Pesquisadora:** Você se acha parecido com Gustavo, é?

**Pedro:** (diz que sim, sorrindo)

**Pesquisadora:** E é?

**Pedro:** Hanram.

**Pesquisadora:** Porque aqui vem dizendo que Gustavo gosta de brincar de quebra-cabeças, fala pouco e gosta muito de correr na sala, você gosta de fazer isso?

**Pedro:** Eu não gosto de conversar, não.

**Pesquisadora:** Ah! Você não gosta de conversar, não. Ok! Mas tem algum outro amigo que gosta muito de brincar de quebra-cabeças, que fala pouco e gosta muito de correr na sala?

**Pedro:** José Miguel, Caio e eu.

**Pesquisadora:** Mas você gosta de brincar com seus colegas?

**Pedro:** Hunrum.

**Pesquisadora:** Mas Gustavo da história não gosta de brincar com os colegas.



**Pedro:** Eu não convido Alex.

**Pesquisadora:** Ah! Você não convida Alex. Mas tem algum colega da sala que não convida os colegas para brincar?

**Pedro:** Hanram, João.

**Pesquisadora:** Ah! João não convida os colegas para brincar. E os colegas convidam João para brincar?

**Pedro:** (diz que sim, sinalizando com a cabeça)

**Pesquisadora:** Convida João para brincar de quê?

**Pedro:** Hum, carro.

**Pesquisadora:** Você convida João para brincar de carro, é?

**Pedro:** Hunrum.

**Pesquisadora:** E ele brinca com você?

**Pedro:** (afirma com a cabeça e começa a desenhar). É pra desenhar o quê?

[...]

**Pesquisadora:** Olhe bem: “A professora pediu a ajuda dos colegas para brincar com Gustavo, e agora, o que aconteceu? Os amigos de Gustavo o chamaram”. Aí você completou a história “Os amigos chamaram...”

**Pedro:** Aí eu faço ele, é?

**Pesquisadora:** É, pode ser.

**Pedro:** (desenha).

(Videogravação, 15/09/2014)



Pedro se acha o único do grupo parecido com Gustavo porque declara não gostar de conversar e, como Gustavo, também não chama Alex para brincar, mas chama João. Reconhece que João não chama os colegas para brincar, mas afirma brincar com ele. Assim, de acordo com o excerto acima, os limites de ambos os sujeitos não barram as interações, uma vez que Pedro reconhece semelhanças entre Gustavo (protagonista do conto) e João, não relacionando limites a problemas numa lógica binária, mas à condição humana, ademais, e sobretudo, identificando-se com ele pelo seu reconhecimento enquanto sujeito, dominado, mas sujeito.

O assemelhar-se de Pedro a João, por meio do conto, é algo presente, o que pode contribuir tanto para o desenvolvimento do sentimento de pertença de João perante o grupo, como do grupo em relação a João.

Sabemos que a inclusão do sujeito que apresenta diferença é importante não só para ele, mas todo o grupo se beneficia. “As diferenças enriquecem, ampliam, são desejáveis porque permitem identificação/diferenciação, por conseguinte, contribuem para o crescimento” (FIGUEIREDO, 2002, p. 69). Nesse sentido, o grupo social constitui-se como referência humana, caracterizando-os enquanto grupo, mas também de identificação singular dos sujeitos que se diferenciam a partir de suas marcas próprias.

#### **4. CONSIDERAÇÕES**

A pesquisa aponta para a contradição entre o início da construção de interações sociais entre João e seu grupo, mediada pela docente, por um lado, e a sua descontinuidade produzida por quatro aspectos principais: 1) a construção da subjetivação por João, mesmo enquanto interage com o grupo ou pelo seu temperamento; 2) suas fragilidades na modulação das relações sociais e nas linguagens discursivas/convencionais; 3) as dificuldades docentes na mediação com João e com a turma a partir das linguagens não discursivas/não convencionais; e 4) a predominância da invisibilidade ou visibilidade pela falta presentes nas concepções infantis dos sujeitos e suas diferenças. No entanto, reconhecendo as dimensões classificatória e produtivista da nossa sociedade, e a ação política da escola em atualizá-la pelas ação dos sujeitos (MOTA ROCHA, 2002), na medida em que as concepções são construídas necessariamente pela interrelação entre o social e o individual no fazer



pedagógico, tais resultados são compreendidos pelos processos de normatização aí produzidos, que restringem a participação social e a negociação de significados para e com sujeitos cujos atributos não estão em consonância com as normas e convenções sociais.

Vimos que o autismo não se esgota na sua condição orgânica, mas é objeto de diferentes áreas do conhecimento que apontam a diferença transformada em desigualdade como construção social. Assim, a condição de adaptação e aprendizagem do sujeito com autismo não depende exclusivamente de fatores orgânicos, mas das oportunidades sociais e estas, por sua vez, estão condicionadas à dimensão subjetiva da educação, ou seja, às concepções dos sujeitos e suas diferenças.

De outro modo, a pesquisa aponta para o franco processo de construção da deficiência e da infância como construções sociais (SARMENTO 2007). Há, assim, nas concepções infantis, a visibilidade de João como sujeito de destrezas e possibilidades, não apenas de limites. Em última instância, significa que há indícios da construção de relações sociais em alteridades e pedagogias críticas, respaldadas pela concepção de infância e de deficiência como construção social. Tal fato nos permite reafirmar nosso princípio de educação inclusiva porque a interação conjunta entre ditos normais e ditos deficientes, ainda que com certos limites, colabora com o processo educacional de todos os envolvidos.

Dentre as implicações pedagógicas da pesquisa, situamos a importância da busca pela educação como formação crítico-emancipatória. A aquisição de linguagens discursivas com vistas ao desenvolvimento do pensamento simbólico, aspecto central da maior penetração do sujeito na cultura humana, por ser função psicológica superior de acesso, produção e distribuição discursiva em sociedades grafocêntricas como a nossa, é outra importante dimensão da educação formal dos sujeitos, não se diferenciando no caso de João. Além do mais, a educação inclusiva “favorece a quebra de preconceitos e permite o estabelecimento de relações que nelas ampliam a aquisição de valores e de aprendizagens, os quais dificilmente seriam desenvolvidos em contextos ausentes dessa realidade” (FIGUEIREDO, 2002, p. 71).

Para tanto, a despeito dos ricos procedimentos de mediação docente apresentados nesta pesquisa, é necessário a abertura docente e discente para a problematização da primazia da fala na construção de relações sociais e da negociação de significados na escola, quase



exclusivamente pela linguagem discursiva, o que implica negar a crença tão presente em nossas escolas: a de que só há sujeito, se houver linguagem discursiva.

## 5. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**. São Carlos, 2011, n. 2. p. 85-97. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/38/20>.

ADORNO, T.W. **Educação após Auschwitz**. São Paulo: Ática, 1987.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

CASTELLS, M. **Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (A era da informação: economia, sociedade e cultura).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Persona, 1977.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Revista Estudos de Psicologia**, v, 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BATISTA, C. A. M & MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L. L. et al. **Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2006.

BELISÁRIO FILHO, J. F. P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

Brasil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015.

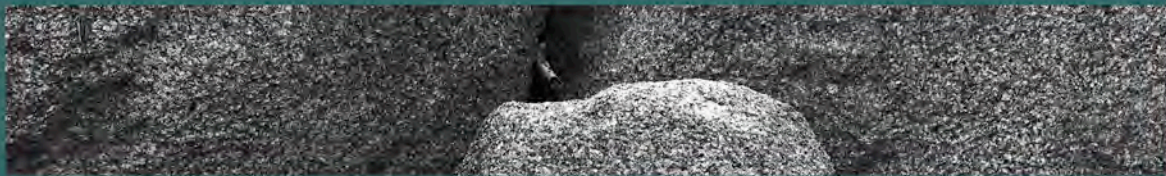
CAMPOS, K. P. B. **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DANTAS, H. Entender e atender: o educador poliglota. **Palestra proferida na Rede Pública Municipal de Fortaleza (FACED)**. Maio, 2005.





FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIGUEIREDO, R. V. de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G. & SOUZA, V. C. de (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GUEDES, N. P. da. A produção brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, jul./set. 2015, v. 31, n. 3, p. 303-309.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas e curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

LONGMAN, L. V. Classificação: uma pedagogia da exclusão. **Revista Gestão em Rede**, n. 40, p. 11-15, out. 2002.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: OMOTTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Mariana: Fundepe, 2004.

MATTOS, C. L. G. Abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista INES-ESPAÇO**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 42-59, jul./dez. 2001.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: OLIVEIRA, I. B.; LAVES, N.; BARRETO, R. G. (Org.). **Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONTE-SERRAT, F. Subjetividade e Aprendizagem. **ABC Educatio**, ano 8, n. 67, jun./jul. 2007.

OMOTE, S. A. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. A. Estigma em tempo de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência e saúde coletiva**, v.14, n.1, p.67-77, 2009.

PADILHA, A. M. L. **A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 24, 2001. **Anais...** Caxambu, 2001.



PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler & POULIN, Jean-Robert (Org.) **Novas Luzes Sobre a Inclusão.** Fortaleza: UFC Editora, 2010. p. 17-50.

RAHME, M. M. F. A constituição da Educação Especial e da Educação Inclusiva como formas de estabelecimento do laço social: legados históricos e impasses contemporâneos. In: **Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar.** São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. P.75-128.

ROCHA, S. R. M. **Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de & SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (In)visível.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SUPLINO, M. H. S. O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento.** Lisboa: Moraes Editores, 1978.

*Recebido em 23 de agosto de 2016  
Aprovado em 26 de maio de 2017*