

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA

NA EDUCAÇÃO INFANTIL – MEC/UFRGS

SUSANA TYSKA WEBER

PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS QUE VIVENCIAM UM
PROCESSO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Porto Alegre

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL – MEC/UFRGS

SUSANA TYSKA WEBER

**PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS QUE VIVENCIAM UM PROCESSO
INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Profª Drª Luciana Vellinho Corso

Co-orientadora:

Profª Drª Leni Vieira Dornelles

Porto Alegre

2014

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... às crianças de meu Jardim B, motivo desse estudo, com as quais tanto aprendi, pelo privilégio da convivência.

... à Luciana Corso minha orientadora, pela forma generosa e tranquila como acolheu minhas dúvidas e escritas, me inspirando e me ajudando a pensar.

... ao meu marido, pela paciência, pelo incentivo e apoio incondicional e por sempre acreditar no meu potencial.

... aos meus filhos Lucas e Thomaz por compreenderem a minha ausência – cada um ao seu modo - e os infundáveis momentos à frente do computador.

... às parceiras e companheiras de curso, Lu, Sonia, Fê, Gi e Su, pela amizade construída e por transformarem os sábados em momentos de aprendizagem, persistência e alegria.

... aos muitos amigos que torceram por mim enviando palavras de apoio e afeto.

... à Maria Elaine, pelo empenho em implantar a turma de Jardim B possibilitando minha vinda em turno integral para a escola.

... aos colegas da escola, professoras e monitores do Jardim B que dividiram o trabalho cotidiano, pela parceria.

... à Vera, pelas dicas, pela ajuda e por se importar com a realização de minha pesquisa.

... aos professores do curso de especialização, pela oportunidade de atualização, fazendo-me repensar minha prática docente.

...e aos meus pais que sempre valorizaram a importância do estudo em minha vida, pelo apoio, suporte e logística familiar durante a realização do curso.

Não são as crianças que viajam no país dos mistérios com naturalidade?

Não são elas que abrem os olhos para o indizível do real e ofertam com generosidade a possibilidade de sonhar, de acreditar?

Será que não seria preciso injetar em nosso olhar outros fluidos, renovar as lentes, deixando-nos penetrar em terrenos algo incertos, movediços, praticando trânsitos com novos horizontes?

Movimento, mudança, desassossego, incerteza, surpresa, são algumas das palavras que pontilham essa concepção contemporânea de educação e que mobilizam não apenas o olhar, mas também a forma de ser, de sentir, de se comportar.

A magia da educação é produzir novos olhares sobre o que se pensava já conhecer, novos conhecimentos sobre o que se pensava já ter visto.

Marisa Faermann Eizirik

RESUMO

Este estudo buscou formas de ouvir as crianças sobre uma realidade que se apresenta e que afeta de alguma forma o seu cotidiano na instituição de educação infantil – a inclusão escolar. A pesquisa realizou-se em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre com uma turma de Jardim B, composta de vinte e uma crianças - sendo treze meninas e oito meninos. As principais questões de pesquisa foram: o que pensam, dizem e expressam as crianças de uma turma de Jardim B em relação a Pedro, o colega que apresenta Transtorno Global do Desenvolvimento; que estratégias de inclusão ou exclusão aparecem nas interações, nas falas e nas brincadeiras espontâneas das crianças; quais as ações pedagógicas desenvolvidas com a turma são capazes de se refletir em atitudes, gestos e/ou interações que favoreçam a inclusão da criança com TGD. O caminho metodológico adotado foi o estudo de caso e os instrumentos de pesquisa utilizados foram a observação participante, as entrevistas (semi-estruturadas) e os desenhos produzidos pelas crianças. As cenas do cotidiano e entrevistas deram origem a cinco categorias para análise: estratégias de inclusão adotadas pelas crianças para com Pedro; estratégias de exclusão evidenciadas nas interações e brincadeiras espontâneas das crianças com Pedro; cuidados demonstrados pelas crianças em relação ao Pedro; situações que evidenciam que Pedro faz parte do JB; ações pedagógicas que se refletem nas posturas das crianças a respeito da inclusão de Pedro. Além das categorias elencadas, duas outras temáticas emergiram dos dados, sendo também abordadas: as diferentes disponibilidades e sentimentos das crianças para com Pedro e a evidência de que a criança especial nem sempre é quem mobiliza ou incomoda o grupo. Foi possível observar que, através da convivência com Pedro, as crianças foram convidadas a pensar e a refletir sobre as diferenças, trazendo suas ideias e os significados atribuídos por elas para a inclusão. O espaço da escola pôde, portanto, constituir-se em uma oportunidade para que as diferenças pudessem ser experimentadas e a arte de negociar significados, exercitada. A inclusão revela-se como um processo dinâmico que se dá no cotidiano e no qual as interações desempenham papel fundamental. Embora não tenha sido o foco desse estudo, ele aborda ainda algumas considerações a cerca da inclusão de crianças com necessidades especiais e os desafios por ela impostos para o professor no cotidiano da educação infantil.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Transtorno Global do Desenvolvimento. Interações.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Foto: brincadeira de casinha	39
Figura 2 – Gangorras	47
Figura 3 – Desenho da Amanda	55
Figura 4 – Desenho da Maria Antonia	56
Figura 5 – Desenho da Nathalia	57
Figura 6 – Desenho da Beatriz	58
Figura 7 – Desenho do Pietro	62
Figura 8 – Desenho da Thaís	65
Figura 9 – Desenho da Maria Eduarda	66
Figura 10 – Desenho da Isadora	67
Figura 11 – Painel da rotina semanal	72
Figura 12 – Foto do “mercadinho” de sucatas	75

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	10
3	OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	14
4	METODOLOGIA	18
4.1	ORIGEM DA PERGUNTA E OBJETIVOS	18
4.2	ESCOLHAS INVESTIGATIVAS: PESQUISANDO COM (E NÃO SOBRE) CRIANÇAS	20
4.3	O CONTEXTO ONDE SE DESENVOLVEU A PESQUISA	21
4.3.1	As crianças	22
4.3.2	Quem é Pedro	23
4.4	O ESTUDO DE CASO E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	29
5	CATEGORIAS DE ANÁLISE	38
5.1	<i>O PEDRO NÃO BRINCA. ELE NÃO BRINCA COM NINGUÉM. ELE NÃO ENTENDE “BRINCAR”</i>	38
5.2	<i>ELE SÓ ENTENDE “AS GANGORRA” E BALANÇO</i>	47
5.3	<i>PEDRO, AGORA A GENTE VAI DESCER “SENÃO TU CAI”</i>	58
5.4	<i>EU “TÔ” COM SAUDADE DELE</i>	63
5.5	<i>PEDE POR FAVOR QUE ELE TE DEVOLVE</i>	68
6	AINDA BEM, HOJE NINGUÉM VAI BAGUNÇAR AS PANELINHAS	74
7	PARA FINALIZAR	82
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICES	93
	APÊNDICE A - Termo de consentimento informado à escola	94
	APÊNDICE B - Termo de consentimento informado aos pais	95
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista	96

1 INTRODUÇÃO

O significado etimológico da palavra *infante* – “aquele que não fala” – traduz uma postura e pensamento dominante por séculos diante do que as crianças podiam ou deviam expressar. Mesmo nos dias atuais, apesar de todas as mudanças de concepção sobre a criança e suas infâncias, ainda é comum ouvirmos frases do tipo “o adulto fala e a criança escuta”, “criança não tem querer” e outras semelhantes, em âmbito familiar e mesmo nas instituições que deveriam cuidá-las e educá-las, ampliando suas aprendizagens e contribuindo para o seu desenvolvimento.

Em minha longa trajetória como professora de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tive muitas experiências e vivências que comprovam que as crianças têm muito a nos dizer, a nos ensinar, pois apesar da pouca idade, já possuem suas ideias, seus pontos de vista a cerca de fenômenos naturais, culturais e sociais. Para isso, basta observar as crianças brincando e interagindo, elas se questionam, estabelecem relações, formulam hipóteses sobre o mundo que as cerca nas suas culturas de pares.

Para esse trabalho, busquei formas de ouvir as crianças, explorando suas múltiplas linguagens, baseada na crença de que elas têm muito a dizer sobre uma realidade que se apresenta e que afeta de alguma forma o seu cotidiano na instituição da educação infantil – a inclusão escolar.

A educação infantil recentemente foi integrada ao sistema educacional brasileiro sendo um direito de todas as crianças. A escola de educação infantil é o local privilegiado de convivência e de encontro com as diferenças, com a diversidade. Tem a função pedagógica de ampliar o universo cultural das crianças, acrescentando saberes e conhecimentos, promovendo experiências e situações diferentes daquelas que trazem de casa. Ora, as pessoas – com e sem deficiência, as religiões, as culturas, as etnias já existiam antes (e fora) da escola, assim, cabe à instituição acolher a diversidade, oportunizando a todas as crianças modos de ver o mundo, de agir frente às diferenças, socializando-se na diversidade. Com esta reflexão quero afirmar o meu compromisso pessoal e profissional com a inclusão, partindo do pressuposto de que todas as crianças podem e devem aprender juntas, não havendo razões que justifiquem pedagogicamente a ausência da diversidade nas instituições de educação infantil.

Ao conviver com as diferenças, em especial com as deficiências, as crianças constroem valores humanos, desenvolvem sua identidade, aprendem a viver em conjunto, em parceria, com solidariedade e respeito, exercitando desde cedo, a cidadania. Aprender a relacionar-se não é fácil, estar com os outros, dividir, compartilhar, são conquistas que cada criança vai alcançando, ao superar gradativamente seu egocentrismo. E esta tarefa pode ser facilitada quanto mais cedo as crianças forem introduzidas no convívio escolar, local privilegiado de encontro com as diferenças.

O ano letivo de 2013 me contemplou com uma experiência nova, trabalhar com a mesma turma de Jardim B em turno integral, estando com as mesmas crianças pela manhã e à tarde, recebendo dentre elas um menino com necessidades especiais. Apesar de já ter vivenciado a inclusão em outros momentos, como professora e coordenadora pedagógica, foi com esta turma, que inquietações cotidianas me instigaram a investigar o que as crianças pensam sobre essa convivência, ou seja, minha questão de pesquisa foi se configurando, dia após dia, no trabalho com minha turma de Jardim B.

Assim, meu problema de pesquisa foi sendo construído no contexto em que estava inserida: investigar o que as crianças pensam, dizem e expressam sobre a inclusão de um colega com deficiência, mais especificamente, com Transtorno Global do Desenvolvimento.

No capítulo inicial deste estudo procuro fazer um breve percurso histórico a cerca da inclusão escolar como forma de contextualizar a questão da pesquisa e trago algumas notícias sobre as políticas educacionais para a Educação Especial, mais especificamente a legislação federal e municipal para a inclusão na educação infantil.

No segundo capítulo desenvolvo alguns aspectos teóricos relevantes para a caracterização dos Transtornos Globais do Desenvolvimento e do Autismo, a fim de situar o leitor com dados diagnósticos dos manuais mais utilizados atualmente, o DSM-IV da Associação Americana de Psiquiatria e o CID-10 da Organização Mundial da Saúde.

No capítulo seguinte descrevo os caminhos metodológicos realizados na construção da pesquisa que se caracteriza por seu caráter qualitativo na forma de estudo de caso. Justifico minhas escolhas investigativas e apresento a origem da questão de pesquisa, explicitando as diferentes etapas do processo: a

contextualização do campo, a escolha dos sujeitos participantes, os procedimentos utilizados na coleta de dados e as categorias de análise.

No quinto capítulo abordo as estratégias de inclusão e exclusão que apareceram nas falas, nas interações e nas brincadeiras espontâneas das crianças com o colega que possui Transtorno Global do Desenvolvimento, analisando cenas do diário de campo, entrevistas e desenhos, buscando dialogar com os parceiros teóricos que me auxiliaram nessas reflexões. A seguir, analiso quais as ações pedagógicas desenvolvidas com a turma foram capazes de se traduzir em atitudes, gestos ou interações das crianças favorecendo a inclusão do colega com necessidades especiais.

No capítulo seguinte, faço algumas reflexões que emergiram das observações e entrevistas a respeito dos sentimentos das crianças envolvidas na pesquisa em relação ao processo de inclusão.

Encerro o presente trabalho com um capítulo destinado às considerações finais em que retomo, em linhas gerais, a inclusão na educação infantil, destacando os benefícios para as aprendizagens de todas as crianças envolvidas nesse processo e os desafios que são impostos ao trabalho pedagógico a partir desta experiência.

2 SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quem de nós guarda em sua memória de estudante, lembranças de um colega com deficiência? Poucos. Talvez nenhum. Em todos os anos estudando na mesma escola regular, na década de 80 e início dos anos 90, da 1ª série ao Magistério, eu recorro de apenas um garoto, com deficiência física, que devia ser um pouco mais velho, pois durante anos eu o via, com seu andador, pelos corredores e pátio da escola. Na minha sala de aula, porém, nunca tive um colega com necessidades especiais. Onde estavam então, essas crianças? Será que naquela época não existiam – como percebemos hoje – tantos casos de crianças especiais? Por que não ocupavam os bancos escolares?

Para Beyer (2006), essa situação é muito clara,

As crianças com deficiência eram atendidas nas escolas especiais, e as crianças ditas normais nas escolas regulares. Não havia praticamente qualquer situação de trabalho comum entre as escolas especiais e as regulares. Os educadores especiais tinham seu lugar nas escolas especiais, e os professores com formação nas pedagogias e nas licenciaturas, nas escolas regulares. (BEYER, 2006, p. 11)

Conforme o mesmo autor há pouco mais de 100 anos nos países europeus (no Brasil, décadas depois) foi instituída a obrigatoriedade escolar, porém, as crianças deficientes não tinham nem a obrigatoriedade nem o direito de frequentar a escola pública como as demais, ou seja, estas crianças ficavam em casa ou em instituições: “a assim denominada escola pública não era uma escola para todas as crianças!” (BEYER, 2006, p. 14).

O surgimento das escolas especiais ocorre nesse contexto, para dar conta dessa demanda que a escola regular não era capaz ou não estava disposta a atender. Como destaca Beyer (2006), esse foi o grande mérito das escolas especiais - integrar pela primeira vez alunos deficientes no sistema escolar e não segregar, como pode parecer para muitos até hoje.

Em termos históricos, a inclusão educacional é fato recente, assim, sentimentos de medo aliados aos argumentos de despreparo docente, de falta de formação específica perpassam os discursos escolares, demonstrando esse estranhamento das escolas e seus professores frente ao novo, ao que não lhe é

familiar: o aluno com necessidades especiais. Tomando o ponto de vista infantil, talvez no futuro essa situação seja revertida, já que os alunos de hoje, as crianças ditas normais, estão aprendendo a conviver com o “diferente”, ou seja, estão vivenciando em seu cotidiano a inclusão como algo natural. Sobre isso Zortéa (2011) traz a seguinte reflexão:

A escola que temos em nossas representações de adulto não traz em seu interior, muito provavelmente, alunos com necessidades educacionais especiais, porque estes sujeitos não estavam lá quando lembramos dos espaços escolares de nossa infância. Isto me faz pensar que parte das dificuldades que encontramos nos processos de inclusão na escola pode ter aí, também, um tanto de sua origem. Será que, se os processos de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais forem sustentados, ao longo do tempo, pela sociedade e/ou pela escola, ele se tornará mais “fácil”, fluído, porque então **todas** as crianças farão parte da “paisagem natural” da escola? Talvez tenhamos, então, uma outra escola? Quem sabe? (ZORTÉA, 2011, p.36)

Em termos de legislação educacional brasileira, num breve percurso histórico, cabe destacar a adesão do governo a documentos que se originaram de Conferências Mundiais, como a Declaração de Salamanca – de 1994 e a Declaração da Guatemala – de 1999, que pautam as atuais políticas educacionais referentes à Educação Especial. No documento resultante da Conferência em Salamanca, Espanha, consta o princípio fundamental da escola inclusiva - de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Em consonância com os documentos acima citados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), determina que a educação especial seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, tendo início na educação infantil, na faixa etária de zero a seis anos (BRASIL, 1996).

Em 2001, a Resolução nº 002 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, vem complementar a LDB, definindo que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2011).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, articuladas às Diretrizes Nacionais da Educação Básica, salientam que as propostas pedagógicas das instituições devem assegurar a acessibilidade de espaços, materiais, objetos,

brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2009).

No contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), a Resolução N°003/2001, no Art.7º prevê,

O atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais nas instituições de Educação Infantil públicas e privadas contempla o disposto na LDBEN, no Artigo 58, e parágrafos e na Lei Federal nº 7853/89 que prevê sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

§ 1º - As mantenedoras de instituições de Educação Infantil devem oferecer assessoria especializada e sistemática, conforme cada caso específico, aos educadores responsáveis por grupos de crianças onde estão integrados portadores de necessidades especiais;

§ 2º - As mantenedoras de instituições de Educação Infantil serão responsáveis pela viabilização do acesso e adequação do espaço físico, mobiliário e equipamentos necessários à inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. (CME/POA, 2001)

Na RME/POA, na etapa da Educação Infantil, as crianças com necessidades especiais que frequentam as escolas municipais de educação infantil, caso já não possuam atendimento clínico quando ingressam na instituição, são encaminhadas para o Serviço de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI) – oferecido nas quatro escolas de educação especial da rede; as crianças das turmas de jardim inseridas nas escolas de ensino fundamental que possuem a Sala de Integração e Recursos (SIR) recebem este atendimento na própria escola.

Constituindo-se a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, ela passa a ser um direito de **toda** criança à educação e à infância. De acordo com o Relatório de Práticas Cotidianas na Educação Infantil (MEC),

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. (BRASIL/MEC/SEB, 2009, p.12)

Nesse sentido, é fundamental que a inclusão escolar se inicie na educação infantil, onde as questões que possam vir a surgir a respeito das diferenças aconteçam nos encontros entre pares com o diferente, em situações corriqueiras do cotidiano, diferentemente do que acontece em anos posteriores de escolarização:

As crianças, ao ingressarem na escola, começam a conviver com adultos e outras crianças que não pertencem às suas famílias e que possuem hábitos, modos de falar, brincar e agir algumas vezes muito diferentes dos seus. (...) as crianças são socializadas nas relações que estabelecem com muitas pessoas e nas experiências concretas de vida diferenciadas. (BRASIL/MEC/SEB, 2009, p.14)

A entrada na escola, portanto, amplia imensamente as possibilidades da criança de compartilhar ações com seus pares, constituindo-se em um espaço privilegiado de socialização e de interações. Conforme Zortéa (2011),

Quando convivem nesse espaço com seus pares, as crianças aprendem muito além do que planejamos ensiná-las quando jogam, brincam, pintam, ouvem histórias, comem juntas, lavam suas mãos, etc. Aprendem sobre manejar conflitos, a lidar com o imprevisível, a não desistir quando erram, a esperar ou a não esperar, a compartilhar amigos. Aprendem sobre os outros e sobre si mesmos ao estarem com os outros. Descubrem sobre as regras sociais do contexto que habitam. Para que compreendam e se integrem à vida social, se socializem, são fundamentais as interações que estabelecem, não apenas com os adultos, mas, de um modo especial, com as outras crianças. (ZORTÉA, 2011, p. 29)

E essas aprendizagens valem para **todas** as crianças, sejam elas especiais ou não.

3 OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Os estudos sobre o autismo surgem em 1943, com o médico austríaco radicado nos Estados Unidos Leo Kanner, que observou em sua pesquisa onze crianças, identificando como traço fundamental em seu comportamento a incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e situações.

Em 1944, outro médico vienense, Hans Asperger, publicou de forma independente, um estudo realizado com crianças atendidas no Departamento de Pedagogia Terapêutica da Clínica Pediátrica Universitária de Viena, destacando as mesmas características apontadas por Kanner – a limitação de suas relações sociais.

Conforme Rivière (2004) parece claro que o Dr. Asperger não conhecia os estudos de Kanner; além disso, seu artigo era desconhecido fora dos círculos da língua alemã, tendo sido traduzido para o inglês somente em 1991.

Filho e Cunha (2010) destacam ainda que os artigos de Kanner e Asperger apesar de semelhantes traziam algumas diferenças principalmente no desenvolvimento da comunicação e da linguagem das crianças observadas, que, posteriormente, vieram a caracterizar quadros distintos: o Autismo e o Transtorno de Asperger. Além disso, ressaltam que “Asperger preocupava-se com o aspecto educacional dessas crianças, preocupação que não era pauta nos estudos de Kanner.” (FILHO E CUNHA, 2010, p. 12).

Até a década de 60, o autismo foi considerado “[...] um transtorno emocional, produzido por fatores emocionais ou afetivos inadequados na relação da criança com as figuras de criação.” (RIVIÈRE, 2004, p.236). Na primeira metade dos anos 1960, a hipótese de pais culpados foi abandonada à medida que pesquisas apontavam indícios de associação do autismo com transtornos neurobiológicos.

Nas últimas décadas ocorreram mudanças importantes no enfoque do autismo, que deixa de ser apontado como uma psicose infantil para ser entendido como um Transtorno Global (ou Invasivo) do Desenvolvimento.

De acordo com Rivière (2004), a definição do Autismo proposta por Kanner continua vigente até hoje, compreendendo três núcleos de transtornos para referência diagnóstica: qualitativo da relação, alterações da comunicação e da linguagem e falta de flexibilidade mental e comportamental. Essas são as três

dimensões apontadas nos manuais diagnósticos que servem como referência para profissionais de diferentes áreas do conhecimento: o DSM-IV da Associação Americana de Psiquiatria (1994) e o CID-10 da Organização Mundial da Saúde (1993).

Rivière (2004) salienta que na definição diagnóstica mais utilizada, o DSM-IV, os Transtornos Globais do Desenvolvimento - além do Autismo e da Síndrome de Asperger - incluem ainda a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo (ou Desintegrador) da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (TGD daqui em diante). Todos esses transtornos têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente.

Para o autor, a aceitação do DSM-IV deste último tipo de transtorno, o TGD sem outra especificação, demonstra que

[...] ainda não contamos com uma definição suficientemente precisa e rigorosa destes transtornos. Trata-se dos TGD “sem outra especificação”; aqueles em que falta clareza suficiente para decidir-se por um dos quadros [...] ou os sintomas de autismo se apresentam de forma incompleta. Nessa categoria (que deve ser evitada por ser uma colcha de retalhos), inclui-se o conceito peculiar de “autismo atípico”. (RIVIÈRE, 2004, p. 241)

A criança diagnosticada com TGD apresenta prejuízo severo no desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal e não-verbal; uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática (uso peculiar de palavras ou frases não possibilitando entender o significado do que está sendo dito); presença de estereotípias de comportamento; repertório restrito de interesses e atividades, além de interesse por rotinas e rituais não funcionais.

Lago (2011) ainda considera que,

As crianças com esse transtorno apresentam características peculiares como, por exemplo, a dificuldade de entender uma metáfora, interpretar um texto ou mesmo a recusa frente a um jogo de faz-de-conta, sugerindo uma certa rigidez no desenvolvimento da função simbólica. Essas condutas geralmente complicam a adequação nas relações sociais ou mesmo o entendimento das atividades escolares, colocando-se como um possível empecilho para a inclusão em uma escola regular. Aliado a isso, o paradoxo que se apresenta é que algumas destas crianças aprendem a ler, escrever e operar cálculos matemáticos, muitas vezes, mais facilmente que outros colegas da mesma faixa etária. (LAGO, 2011, p. 98)

Rivière (2004) lembra que a descrição dos sintomas do TGD torna-se difícil por três razões principais: as fronteiras entre os quadros descritos – Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrador – são muito imprecisas, havendo crianças com características típicas de cada um e outras atípicas, que se situam nos limites difusos entre esses transtornos; muitos desvios do desenvolvimento são acompanhados de sintomas autistas; e ainda, existe uma grande heterogeneidade de pessoas autistas, que dependem de fatores como idade e gravidade do quadro.

De acordo com Gauderer (1997), estudos científicos apontam como causa do Autismo um comprometimento orgânico neurológico central, com alterações no funcionamento de enzimas que levam as células cerebrais a não funcionarem de maneira adequada, acarretando, entre outras questões já mencionadas, atraso no desenvolvimento. Cerca de 70 a 80% das crianças apresentam uma defasagem intelectual, e por não conseguirem interagir adequadamente com o ambiente em que vivem, aumentam ainda mais essa defasagem.

Conforme Rivière (2004), dados do DSM-IV revelam que o autismo afeta cinco em cada dez mil crianças e é quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas. Entretanto, com o avanço dos métodos de diagnósticos, especialistas acreditam que esse número possa ser muito maior, afetando uma em cada cem crianças. Pode ocorrer em qualquer família, independente de seu grupo sócio-econômico, étnico-racial ou cultural.

Gadia, Tuchman e Rotta (2004) apontam que os sintomas do autismo geralmente persistem ao longo de toda a vida. Estudos que têm acompanhado crianças autistas até a idade adulta revelaram que o prognóstico está relacionado com seu nível de habilidades, demonstrado em testes cognitivos e de linguagem. Aproximadamente 5 a 10% das crianças estudadas tornaram-se adultos independentes, e em torno de 25% atingiram progresso considerável com algum grau de independência. Os restantes 65 a 70% continuam com déficits muito significativos e requerem um nível elevado de cuidados (GADIA, TUCHMAN E ROTTA, 2004).

Em relação à educação da criança com TGD, os autores em sua maioria concordam que a inclusão na escola regular pode trazer benefícios ao seu desenvolvimento, porém, dada a enorme heterogeneidade dos quadros de Autismo e TGD, a avaliação concreta de cada caso é que deverá indicar qual a solução educativa mais adequada. Segundo Rivière (2004): “pode ser uma escola regular,

sempre que possível; uma classe especial em escola regular; uma escola especial, mas não específica de autismo; ou uma escola específica.” (RIVIÈRE, 2004, p.249). Entretanto, o autor destaca que a solução escolar que se encontra para uma criança em determinada fase de seu desenvolvimento não precisa ser permanente, mas devem ser evitadas as mudanças frequentes. Ele salienta ainda que,

A educação das pessoas com autismo e outros transtornos profundos provavelmente exige mais recursos do que são necessários em qualquer outra alteração ou atraso evolutivo. Às vezes, embora ocorram aquisições funcionais e um abrandamento dos traços autistas, os progressos são muito lentos. Aparentemente, podem ser mínimos quando comparados ao quadro de desenvolvimento normal. (RIVIÈRE, 2004, p. 254)

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento as inquietações que me fizeram chegar ao objeto desse estudo, através de narrativas de minha experiência profissional, bem como os objetivos traçados para tentar responder à questão de pesquisa. Justifico minhas escolhas investigativas, discutindo alguns pressupostos teóricos que me auxiliaram a exercitar o olhar de professora-pesquisadora. Descrevo os passos da pesquisa e os instrumentos utilizados, além de apresentar os protagonistas deste estudo: as crianças de minha pesquisa.

4.1 ORIGEM DA PERGUNTA E OBJETIVOS

Ao longo da minha trajetória como professora e coordenadora pedagógica que fui durante sete anos, acompanhei a chegada de forma gradual de crianças com necessidades especiais, ou seja, tive oportunidade de ir me acostumando com esta nova realidade que se apresentava à escola regular, já que, até então, as crianças especiais não “habitavam” este “lugar”.

O despreparo, a falta de formação específica, os sentimentos de medo e insegurança pouco a pouco deram lugar a convicção de que todas as crianças têm o direito de estar na escola. Com as crianças deficientes que convivi no dia a dia muito aprendi, revendo minha prática e meu jeito de ser professora; fui abrindo meus olhos – e meu coração – para a inclusão e os novos desafios que nos eram postos na escola regular.

A inclusão é uma realidade nova, legal, que desacomoda e ainda assusta a todos na escola; é muito comum ouvirmos as queixas – justas e pertinentes – de professores em relação aos “outros” alunos, que muitas vezes acabam sendo deixados “de lado”, já que é preciso “dar conta de todos”. Eu mesma muitas vezes me fiz essa pergunta: *“E os outros, o que eu faço com eles?”* - já que a inclusão demanda muita disponibilidade e atenção exclusiva dependendo da situação.

Contudo, para além das angústias do professor em relação a isso existem os colegas que precisam aprender a conviver e lidar com os seus sentimentos a cerca da inclusão. Sendo assim, o que elas – as crianças – têm a nos dizer sobre isso?

Final da aula de Artes que acontece no primeiro período das quartas-feiras. Vou até o encontro da turma no corredor para o deslocamento até a nossa sala. A professora de Artes me entrega um remédio do Cássio. Nesse momento, o Pedro foge para o pátio e algumas crianças correm atrás para buscá-lo. Percebo que não vão conseguir, pois Pedro – rindo – se atira no chão e os demais tentam arrastá-lo, puxando mãos e pernas. Então, entrego meus pertences para as crianças segurarem a fim de ficar com as mãos livres (bolsa, pasta, materiais) pedindo que a Beatriz segure o remédio firme, com as duas mãos. Ao me virar, ouço o som dos estilhaços de vidro – Cássio na tentativa de tomar das mãos da Beatriz o “seu” remédio, deixara o antibiótico cair, quebrando o frasco. Nesse momento, sem saber se buscava o Pedro ou isolava a área em que havia cacos de vidro, pedi explicações à Beatriz que, quase chorando, relatou não ter culpa: “O Cássio puxou da minha mão, ele ficou com raiva que a sora deu o remédio dele pra eu segurar!” Precisei deixar a turma e chamar ajuda de uma funcionária da limpeza. Enquanto isso, uma colega que presenciara a cena de dentro de uma das salas oferece-se para ajudar e busca Pedro para junto do grupo. Depois reúno a turma e nos deslocamos para a sala do Jardim B.

(Diário de campo: 08/05/2013)

O relato que descrevo passou-se em 2013 na turma de Jardim B na qual atuei como professora referência, e que possuía uma criança com TGD. É apenas uma das muitas cenas que ocorreram no cotidiano de minha sala de aula, em que precisei “deixar o grupo de lado”, ou fazer o grupo esperar enquanto buscava o Pedro, acalmava o Pedro, dava atenção exclusiva a ele e ainda, contava com a colaboração das crianças para que compreendessem suas limitações, exigindo delas uma maturidade em relação a isso talvez muito além de suas condições, afinal, também são crianças - muitas superando a fase egocêntrica.

Foi nesse contexto que minha questão de pesquisa foi se configurando, dia após dia, no cotidiano com as crianças em processo de inclusão de um colega com deficiência: o que pensam, dizem e expressam as crianças de uma turma de Jardim B em relação ao colega com TGD?

Os objetivos que defini para tentar responder a esta questão foram os seguintes:

- Analisar as falas, as interações e as brincadeiras espontâneas vivenciadas entre as crianças e Pedro.
- Evidenciar que estratégias de inclusão ou exclusão aparecem nas interações, nas falas e nas brincadeiras espontâneas das crianças com Pedro, o colega que apresenta Transtorno Global do Desenvolvimento.

- Analisar quais as ações pedagógicas desenvolvidas com a turma são capazes de refletir em atitudes, gestos e/ou interações que favoreçam a inclusão da criança com TGD.

Percebo que foram as “outras” crianças - e não somente a criança vista como diferente - que sinalizaram e me fizeram encontrar o caminho para observar mais atentamente essa questão que está posta no cotidiano da educação infantil.

4. 2 ESCOLHAS INVESTIGATIVAS: PESQUISANDO COM (E NÃO SOBRE) CRIANÇAS

Pesquisadora: E o Pedro?

Thaís: Eu vou ajudar ele a se recuperar.

Pesquisadora: Por que?

Thaís: Porque se ele é especial tem que ajudar ele. Ele corre e caminha sempre na ponta dos pés. Tem que ajudar o colega.

Pesquisadora: Quem te falou isso? (sobre o fato de Pedro andar na ponta dos pés)

Thaís: Eu disse pra Isa como que o Pedro não sente dor? Ele caminha, ele corre na ponta dos pés (ênfatizando com gestos e expressão de espanto) Eu disse pra Isa isso.

(Entrevista com Thaís em 19/08/2013)

A decisão por pesquisar a inclusão na lógica das crianças levou-me a uma revisão na literatura a fim de encontrar subsídios e referenciais que me ajudassem a refletir sobre o pensamento infantil a cerca dos processos inclusivos na escola. Nessa busca encontrei diversos estudos que tratam da inclusão no ensino fundamental, muito pouco sobre processos inclusivos na educação infantil e, menos ainda, pela ótica inversa, ou seja, a visão das outras crianças em relação ao colega com deficiência.

Ora, a escassa produção literária sob este prisma é justificada pelo simples motivo de que pesquisa com crianças é fato recente na área científica. De acordo com Cruz (2008), desde meados do século XX a criança é objeto de estudo, porém

procurar captar o seu ponto de vista é algo recente, pois “em geral, são realizadas pesquisas *sobre* crianças e não *com* crianças.” (CRUZ, 2008, p. 12)

Sobre isso, Campos (2008) destaca que na condição de objeto a ser observado, descrito, analisado, interpretado, a criança vem fazendo parte da pesquisa científica em áreas como a psicologia, a educação, a saúde pública, e que portanto “[...] a presença da criança na pesquisa não é nova. O que talvez possa ser considerada como tendência recente seja o debate sobre a condição em que a criança toma parte na investigação científica.” (CAMPOS, 2008, p.35)

Dar voz à criança é compreendê-la e respeitá-la enquanto sujeito social, capaz e como “pessoa competente” (ZABALZA, 1998); ouvi-la e conhecer seu ponto de vista significa reconhecer que as crianças não apenas reproduzem como produzem cultura, tendo muito a nos dizer e ensinar a cerca do que compartilha com as outras pessoas de seu ambiente.

4. 3 O CONTEXTO ONDE SE DESENVOLVEU A PESQUISA

Na praça do JB há quatro gangorras: duas amarelas, uma vermelha e a outra azul. O brinquedo preferido de Pedro é a gangorra a marela.

(Diário de campo: 09/05/2013)

Este estudo realizou-se com a turma de Jardim B na qual atuei como professora referência, no ano letivo de 2013, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, localizada na zona leste da cidade. Devido a sua localização peculiar - não está inserida em uma comunidade específica – atende a uma clientela proveniente de diversos bairros o que caracteriza uma população bastante diversificada em termos sócio-econômicos e culturais.

É uma escola pequena, acolhedora e aconchegante, com paredes pintadas pelos próprios alunos e professores, muitas árvores, flores, pássaros cantando e até um lagarto que há anos habita os esconderijos do pátio. Apesar da infra-estrutura modesta, é um ambiente cuidado com muito carinho pela comunidade escolar, como costumamos chamar, “*um lugarzinho no meio do nada, com cheiro de terra molhada*”.

A escola atende em média 400 alunos do ensino fundamental tendo inaugurado em 2013 a turma de Jardim B; nesse ano também foi implantado o turno integral, contemplando o JB, todo o primeiro ciclo e uma turma do segundo ciclo, totalizando oito turmas atendidas integralmente, das 7h30' às 17h30'.

Está situada em uma área verde, possuindo quatro patamares de elevação do terreno, contando com uma quadra esportiva aberta, dois pavilhões térreos com as salas de aulas e demais setores, área coberta, horta, pracinhas e muitas escadas. Além de problemas com a acessibilidade, a segurança também é precária, pois na divisa com a área verde as telas inexitem ou estão com falhas.

A sala do Jardim B localiza-se no terceiro patamar do terreno, sendo a última do corredor possuindo uma praça privativa, que faz divisa com a mata e a horta. O terreno é acidentado, com muita sombra das árvores e suas raízes expostas; possui um vai-vém que está desativado, quatro gangorras, dois balanços, um trepa-trepa e o escorregador, além de bancos coloridos.

4. 3. 1 As crianças

Pesquisadora: O que gostas de fazer aqui na escola?

Thaís: Eu gosto de brincar de pega-pega, pique-esconde (mas eu não brinco porque não tem muito lugar pra se esconder). Gosto da rodinha, ouvir histórias... Brincar com meus amigos.

Pesquisadora: Com quem você gosta de brincar? Por que?

Thaís: Nathalia, Isa, Beatriz, Jéssica... O Gabriel a gente começou a ser amigo hoje, porque a gente não era. Agora quero tentar ser amiga da Amanda, do Pietro, Alex e da Maria Eduarda. Com todos eu gosto de brincar.

(Entrevista com Thaís em 19/08/2013)

Um grupo de vinte e uma crianças alegres, ativas e inteligentes - sendo treze meninas e oito meninos - forma a turma do Jardim B, que foi a população ouvida e observada para esse estudo. Todas as crianças ingressaram em 2013 na escola, algumas já frequentadoras de creche ou pré-escola e outras, em sua primeira experiência escolar. A faixa-etária da turma é de 5 e 6 anos.

As crianças passam a maior parte do dia comigo, pois atuo na escola nos turnos da manhã e tarde; porém, são atendidas também dentro da rotina semanal

pelas professoras especializadas de Artes, Educação Física, Horta, Biblioteca e Informática. Há ainda a professora volante, que permanece com elas em momentos alternativos, sem a minha presença.

A rotina do JB é bastante dinâmica, alternando momentos de atividades e brincadeiras em sala, atividades nas salas especializadas, brincadeiras na praça, refeições que incluem dois lanches, almoço e janta no refeitório e descanso. Enfim, são vários os deslocamentos ao longo da jornada diária pelos corredores e escadarias.

Todas as crianças – com exceção de três meninas que ingressaram no mês de agosto - realizaram o período de adaptação em março que correu de forma tranquila; a turma manteve-se constante ao longo do ano, apenas uma menina foi transferida ainda no primeiro semestre. Dessa forma, ao iniciar a pesquisa de campo as crianças já se conheciam estando bem entrosadas entre si.

4. 3. 2 Quem é Pedro

Uma das crianças da turma do Jardim B, Pedro, de cinco anos, possui o diagnóstico de TGD.

Pedro participou do período de adaptação em março juntamente com seus colegas, causando de início certo estranhamento e receio por parte dos demais. Esta é sua terceira experiência escolar; no ano anterior – 2012 – frequentou por alguns meses um Jardim de Praça Municipal onde segundo os pais, não se adaptara e no segundo semestre do mesmo ano, cursou o Jardim A em uma Escola Estadual de Porto Alegre.

Pedro é filho único. Seus pais são jovens, ambos trabalham e estudam, possuindo uma estrutura familiar organizada em função de suas necessidades. Pai e mãe se revezam nos cuidados e atividades cotidianas, sendo o pai geralmente quem o leva e busca na escola, de carro. O casal é esclarecido em relação à síndrome, demonstrando clareza no tocante às características, limitações e potencialidades da criança, bem como frente aos desafios que se impõem na inclusão. Mostram-se

bastante preocupados em relação à integridade física de Pedro, acima das preocupações com o desenvolvimento cognitivo: *“a parte cognitiva não nos preocupa, ficamos apreensivos é em relação a sua segurança dentro da escola, com tantas escadas e na praça”*, conforme fala da mãe.

A opção da família pela escola atual deu-se por indicação da psicopedagoga que acompanha Pedro desde 2012, através do Serviço de PI de uma Escola Municipal de Educação Especial da RME/POA. Esse atendimento iniciou-se quando Pedro ainda frequentava o Jardim de Praça no ano anterior, com encontros semanais; durante o primeiro semestre deste ano, Pedro continuou o atendimento pela PI. Por orientação da assessoria de Educação Especial da mantenedora - Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), em razão de frequentar uma escola que conta com a Sala de Integração e Recursos própria, em julho aconteceu a transição de seu atendimento para a SIR da nossa escola.

Pedro possui traços muito bonitos, é um menino alto para a idade. Ao olhar para ele, num primeiro momento e sem saber o que acontece, vê-se um menino normal, sem marcas evidentes de deficiência.

Pedro manifesta uma ampla gama de sintomas comportamentais que acompanham o transtorno, tais como hiperatividade, atenção muito breve, impulsividade e acessos de raiva, entre outros. Anda e corre na ponta dos pés; muitas vezes tira os sapatos e as meias, relutando em calçá-los, precisando de ajuda para isso. Na chegada, quem carrega sua mochila é o pai ou a mãe; ele precisou aprender a colocá-la no seu lugar, auxiliado pelos colegas. Muitas vezes são os colegas que guardam sua mochila.

Ao chegar pela manhã, vai direto até as prateleiras com os brinquedos, espalha as caixas e potes com os bonecos e carrinhos, brincando um pouco e, em seguida, deixando-os de lado para pegar outros objetos, trocando constantemente de materiais. Às vezes termina de brincar e espontaneamente recoloca os brinquedos no lugar; outras vezes reluta em guardar, sendo necessária a intervenção da professora, chamando-o e ajudando-o a recolher os materiais.

Pedro no início tomava brinquedos e objetos das mãos dos colegas, reação que foi diminuindo conforme foi conhecendo os materiais da sala, mas que ainda se repete cada vez que alguém traz um brinquedo de casa. Com frequência atira todos os brinquedos no chão, relutando em juntá-los ou só fazendo isso com ajuda da

professora; apresenta essa atitude, por exemplo, com o gaveteiro onde ficam guardadas as panelinhas das bonecas.

Durante certo período de tempo, Pedro se divertia chutando as sucatas disponíveis na sala para as brincadeiras de casinha, acomodadas em uma fruteira de três andares: espalhava latas e potes e, quando os colegas recolham, ia lá e repetia a ação. Este fato se repetiu por semanas e, em conversa com o pai, acabamos descobrindo que estava reproduzindo o programa infantil “Chaves” da TV, onde o personagem chuta a parede, a lata de lixo. As mudanças na programação televisivas em casa ajudaram a superar esse impulso específico com as sucatas. Esta conduta de Pedro ilustra um estilo mental e comportamental característico do transtorno autista descrito por Rivière (2004): “[...] aderência inflexível a estímulos que se repetem de forma idêntica (por exemplo, filmes em vídeo assistidos seguidamente)”; e ainda, em relação às competências de ficção e de imaginação “[...] pode haver dificuldades muito importantes de diferenciar ficção e realidade.” (RIVIÈRE, 2004, p. 248)

Durante a roda, Pedro caminha pela sala e espalha materiais; normalmente não senta com o grupo, mesmo sendo convidado pela professora e colegas. Às vezes, consegue ficar na roda por alguns instantes, voltando a circular pela sala, alternando os objetos e brinquedos que escolhe.

Em alguns momentos parece alheio ao que se passa ao seu redor, mantendo o olhar vago e distante; em outros, anda de um lado a outro gesticulando bastante e falando frases curtas sem muito sentido; canta canções infantis ou ainda, observa os colegas. Também, sem motivo aparente, inicia pequenas corridas percorrendo todo o espaço, ou de um lado para outro da sala. De acordo com Rivière (2004), estas são algumas das características descritas nos critérios diagnósticos básicos do DSM-IV para o transtorno autista: falta de interesse pelas pessoas e de atenção a elas, linguagem ecológica - composta de palavras soltas, predomínio de condutas sem meta (pequenas corridas sem rumo, com agitação), predomínio de estereotípias motoras simples.

As mudanças de rotina e de ambientes por longo tempo foram bastante sofridas; assim, as idas e vindas, as mudanças de espaços que ocorrem para as aulas especializadas de Informática, Artes, Biblioteca e Educação Física foram sempre antecipadas para ajudá-lo nesse processo, já que ficava muito nervoso nesses momentos, sendo necessária a contenção física. Gradualmente foi

conseguindo trocar de espaços e salas, sem tanta ansiedade. Rivière (2004) destaca que essa é uma importante característica do transtorno autista – a inflexibilidade: a rígida aderência a rotinas e a insistência na igualdade. Conforme o nível do quadro, a criança frequentemente se opõe a mudanças, podendo haver reações catastróficas ocasionais diante de situações novas e imprevistas.

Pedro demonstra curiosidade pelos outros ambientes da escola, ao menor descuido, sai correndo e foge da sala ou da praça, demandando atenção redobrada por parte das professoras. Muitas vezes o trabalho acontece com a porta da sala chaveada. Fechar portas é outra constante em seu comportamento, quando um colega sai do banheiro, ele pára o que está fazendo e vai fechar a porta, caso tenha ficado aberta. Esta também é outra característica do transtorno autista, o apego a “rituais simples e resistência a mudanças ambientais mínimas”. (RIVIÈRE, 2004, p. 247)

Nos deslocamentos pela escola, Pedro é sempre conduzido pela mão de um adulto. Por várias vezes saiu correndo pelo corredor, atraído por atividades de outras turmas: se ao passarmos pela quadra um grupo estiver jogando vôlei, Pedro quer ir até lá pegar a bola e, se contrariado, no mesmo momento muda completamente seu estado, passando a gritar, se jogar no chão e se debater, sendo necessário contê-lo, acalmado-o, o que muitas vezes leva vários minutos. A contagem em voz alta da professora partindo do número um aos poucos vai acalmado-o, estratégia adotada pelos pais e sugerida na entrevista inicial; Pedro conta junto e conforme os números avançam, o choro passa e pouco a pouco recobra a calma. Esse fato se repete diariamente, quando contrariado.

Nos momentos de brinquedo livre na sala, Pedro normalmente brinca sozinho ou ao lado dos colegas, sem exatamente interagir. Ao brincar utiliza os objetos de forma especial e peculiar, observando-os, enfileirando-os, classificando-os, mas sem exatamente atribuir-lhes significado simbólico. Durante as atividades individuais, na mesa, Pedro raramente demonstra interesse em participar e, quando incentivado, nega-se, escolhendo outra atividade, geralmente os mesmos brinquedos, livros ou massinha de modelar.

Na praça – momento esperado ansiosamente pelo Pedro – adora brincar nas gangorras, balanços e no escorregador. Geralmente brinca sozinho ou chama a professora para empurrar o balanço. Às vezes corre junto aos demais, gosta de se rolar na terra e juntar as folhas das árvores caídas no chão.

Pedro quase não falava com as professoras e colegas quando chegou ao Jardim B; se algo lhe incomodava, expressava seus desagrados ou necessidades chorando e puxando a professora pela roupa. Com o tempo, passou a utilizar a fala para transmitir seus anseios e vontades. Sua linguagem caracteriza-se pela utilização da terceira pessoa, de forma repetitiva e através de palavras-frase, como por exemplo - *“Arrumar o sapato! Vamos arrumar?”* (referindo-se ao tênis desamarrado ou solto do pé). Conforme descreve Rivière (2004), para as pessoas com transtorno autista, comunicar-se constitui um problema:

Em momentos posteriores do desenvolvimento, é comum que as pessoas autistas adquiram a capacidade de pedir; contudo, a realização dessas outras funções comunicativas às quais se dá o nome de ‘declarativas’, e que buscam ‘compartilhar o mundo’, é muito mais difícil para os indivíduos com traços do espectro autista. (RIVIÈRE, 2004, p. 245)

Normalmente não fixa o olhar quando falamos com ele, porém, quando lhe é perguntado alguma coisa, responde com um sim ou não, mesmo que esteja distante e aparentemente alheio. Não se vira, tampouco olha para quem lhe dirige a pergunta. Quando queremos olhar em seus olhos, escapa o olhar. De acordo com o autor, nos critérios diagnósticos básicos do DSM-IV para o Autismo, uma das manifestações do conjunto de transtornos qualitativos da relação é exatamente essa: transtorno importante em muitas condutas de relação não verbal, como o olhar nos olhos, a expressão facial, as posturas corporais e os gestos para regular a interação social.

Pedro gosta muito de se olhar no espelho, faz movimentos, observa seu corpo. Também gosta muito de música, participando das atividades coletivas que envolvem música e dança.

Como qualquer outra criança, testa limites e reage quando contrariado, porém, de um modo mais resistente, chegando a reagir com agressividade contra o adulto ou objetos, jogando-se no chão, chorando, gritando e tapando os ouvidos com as mãos. Essas cenas são corriqueiras e acontecem pelo menos uma vez por dia, já que Pedro quer fazer “o que quer, na hora em que quer”. Conforme já mencionado, os acessos de raiva são comuns às crianças com TGD, sendo desencadeados por mudanças simples no cotidiano.

Com o passar do tempo foi conseguindo, pouco a pouco, descobrir formas de se comunicar com os colegas e professoras, como dar “oi!” e abraçar a todos na chegada, o que representou um avanço em seu comportamento.

Cabe destacar as diversas adaptações realizadas pela escola nos tempos e espaços, ao longo do ano letivo. Sua adaptação deu-se de forma mais lenta que a das demais crianças, sendo que ao final de março o horário estabelecido com a família foi das 7h30' (horário de entrada da escola) às 11h. Desde o início, consideramos que Pedro não teria condições de frequentar a escola em turno integral, das 7h30' às 17h30'. Entretanto, normalmente Pedro chegava com a rotina já em andamento, por volta das 8 horas ou mais.

No final do primeiro trimestre, em consonância com a coordenação pedagógica, avaliou-se que a rotatividade de professores não estava sendo positiva e Pedro passou a frequentar a escola apenas nos horários da professora referência, deixando de participar das aulas especializadas de Artes e Educação Física. Ainda assim, continuou participando das aulas de Informática e da Hora do Conto, que são acompanhadas pela professora referência. Ao final do semestre a família solicitou a troca de turno, e assim, após as férias de inverno, Pedro passou a frequentar a escola à tarde, ocasião em que ocorreu também a transição de atendimento da PI para a SIR da escola.

Percebemos que Pedro aceitou a mudança beneficiando-se dela num primeiro momento, já que a rotina da tarde contempla atividades mais lúdicas, maior tempo na praça e de brinquedo livre na sala. Sua chegada na sala acontece de forma bem calma, diferente do que ocorria pela manhã; Pedro consegue entrar e acompanhar a turma, não está indo direto espalhar os brinquedos como acontecia pela manhã. Ao longo da tarde, entretanto, seu comportamento oscila bastante, o tempo que Pedro suporta ficar na turma tem um limite, ou seja, é difícil para ele permanecer a tarde inteira, como é a vontade dos pais. A professora referência está presente em três tardes, sendo que em dois dias da semana as professoras volantes são responsáveis pela turma. Acordou-se com a família que o horário de Pedro seria das 14h às 16h, o que não era de todo cumprido pelos pais, que vêm buscá-lo em horários alternados, conforme sua disponibilidade.

4. 4 O ESTUDO DE CASO E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Durante a roda, cada criança mostra para os colegas o seu Portfólio que será entregue aos pais. Incentivo Pedro a sentar-se conosco e também mostrar o seu. Como ele se nega, mais interessado nos brinquedos em uma das mesas, sigo falando sobre o seu Portfólio dizendo: “Quero explicar uma coisa a vocês...” (com a intenção de justificar que o Portfólio de Pedro contém mais fotos que os demais, já que ele realiza poucos trabalhos gráfico-plásticos) e sou interrompida pela Thais que diz, sacudindo a cabeça com expressão de desdém: “Já sei... Ele é especial. É isso que tu vai dizer”. Jéssica completa: “Ele bate!”. Maria Antonia acrescenta: “Ele se joga no chão!” Alex então rebate os comentários das colegas dizendo bem alto: “Ele dá abraço na gente.”

(Diário de campo: 17/06/2013)

Para investigar o que as crianças pensam, dizem e expressam sobre a inclusão de um colega com TGD, a abordagem qualitativa de pesquisa, a partir do estudo de caso, foi o caminho metodológico adotado, uma vez que analisei uma situação particular – meu grupo de Jardim B.

De acordo com Lüdke e André (1986),

O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17)

A escolha por tal abordagem metodológica deu-se principalmente pelo fato de ser professora da turma, estando imersa no ambiente natural onde os dados foram gerados. Para as autoras, um estudo de caso possui algumas características fundamentais, das quais destaco:

Os estudos de caso visam à descoberta. [...] Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’. [...] Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. [...] Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18)

A partir da escolha da temática – inclusão escolar – adotar o estudo de caso mostrou-se o caminho mais adequado, portanto, já que a pesquisa se desenvolveu em um contexto específico, a fim de descobrir o que aquelas crianças expressam sobre o colega com deficiência, retratando a realidade dessa turma, em sua primeira

experiência escolar com a inclusão. Para além das descobertas, análises e interpretações as quais cheguei outras relações ainda poderão ser estabelecidas, visto que o estudo de caso não se encerra em si mesmo.

A delimitação do problema de investigação revela a perspectiva de abordagem da pesquisa; conhecer o que as crianças “ditas normais” pensam a respeito da inclusão emergiu somente com o desenrolar da pesquisa, revelando outros elementos que não constavam nas hipóteses iniciais. Além disso, as respostas encontradas refletem o contexto do campo da pesquisa: as crianças desta turma, nesta escola e neste momento a cerca de suas impressões sobre a inclusão.

Conforme Lüdke e André (1986), para apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem determinada situação, tentando captar a realidade como ela realmente é, o pesquisador pode se valer de uma variedade de fontes de informação e coleta de dados: “com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 19)

Sendo assim, os instrumentos de pesquisa que se mostraram mais adequados aos objetivos do estudo e da faixa etária pesquisada foram a observação participante dos contextos de vida cotidiana, tendo como foco as brincadeiras livres e outros momentos da rotina onde as interações espontâneas acontecem: roda da conversa, refeições, atividades gráfico-plásticas, deslocamentos pela escola; entrevistas semi-estruturadas com as crianças e, ainda, a análise temática de desenhos.

O fato de ser professora da turma possibilitou a interação diária e natural com as crianças e, a partir da observação participante, produzir relatos detalhados dos acontecimentos cotidianos. As autoras discutem o caráter científico da técnica de observação, uma vez que as observações de cada pessoa são muito pessoais, podendo sofrer influências diversas, como história de vida, predileções, aptidões. Esses fatores podem acabar por influenciar o olhar do pesquisador, no sentido de privilegiar certos aspectos e não outros. Assim, ser parte integrante desse grupo enquanto professora pôde contribuir para a coleta de dados, mas ao mesmo tempo, gerar “pontos cegos” nas observações, implicando um planejamento cuidadoso do trabalho de pesquisa e uma preparação rigorosa da professora – observadora, pois

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. [...] Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25)

A partir do momento em que defini meu problema de pesquisa, passei a “treinar” esse olhar a fim de captar as expressões, as atitudes, as estratégias de inclusão ou exclusão adotadas pelas crianças nas interações com Pedro. Em alguns momentos precisei decidir entre intervir ou aguardar para perceber as reações das crianças, pois apesar de meu papel de “observadora”, antes de tudo sou a referência adulta do grupo, de quem são esperadas posturas e posicionamentos muitas vezes necessários, o que em alguns momentos provocou alterações no comportamento das crianças.

Neste dia havia apenas onze crianças na sala, pois era uma manhã gelada. Em volta da mesa redonda, fazíamos um jogo coletivo. Pedro não participa da atividade, prefere andar pela sala, gesticulando e falando palavras sem muito sentido. Bruno observa Pedro e fala baixinho: “Parece louco da cabeça.” Jéssica ouve e imediatamente fala: “Não chama nosso colega assim.” Nenhuma das outras crianças faz algum comentário. Ninguém me olha. O jogo segue. Bruno fica em silêncio. Não interfiro naquele momento, pois percebo que a intervenção da Jéssica foi aceita pelo grupo.

(Diário de campo: 20/06/2013)

Desempenhar simultaneamente o papel de docente e pesquisadora constituiu-se em uma limitação para esse estudo mas também, em um privilégio por vivenciar as riquezas e contradições presentes no cotidiano da realidade escolar. Antes de iniciar as observações propriamente ditas, comecei um exercício pessoal de estranhamento, ou seja, de olhar para aquele grupo como se estivesse vendo-o pela primeira vez despindo-me de pré-conceitos, idéias ou julgamentos - afinal já conhecia cada uma das crianças desde o início do ano letivo.

O estranhamento é a perplexidade diante do que observamos. Ou seja, trata-se de uma atitude de confronto intelectual ou emocional diante das diferentes versões e interpretações que conseguimos captar do universo pesquisado. Isso se faz necessário em especial diante do que nos é familiar porque, muitas vezes, naturalizamos as nossas ações no meio em que vivemos. (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008, p. 90)

Esse estranhamento foi necessário também para definir quais recortes do cotidiano entrariam ou não em meu Diário de Campo, pois estando envolvida no contexto pesquisado tive que filtrar acontecimentos, manifestações verbais, ações e atitudes dos sujeitos da pesquisa que poderiam vir a responder minhas questões norteadoras. E isso me fez perceber que os dados não estão dados, mas são construídos no lócus da observação. Sobre o pesquisador que tem como campo de pesquisa o próprio lugar, Silva, Barbosa e Kramer (2008) afirmam que “sendo parte dessa rede de relações, muitas vezes o que o pesquisador vê e encontra pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido.” (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008, p. 88).

As observações ocorreram do início do mês de maio até meados de setembro, considerando que em julho ocorreram as férias de inverno; assim, o período total foi de aproximadamente quatro meses, levando-se em conta também a pouca frequência de Pedro durante esse período. Registrei os fatos e acontecimentos em um pequeno caderno, conforme as situações permitiam; assim, ao sairmos para a praça sempre levava comigo o caderno e a caneta, a fim de registrar dados significativos em um dos locais focos da observação. Em outras ocasiões quando não era possível o registro imediato, procurei fazê-lo ao final da aula, nos intervalos e momentos em que a turma estava em uma aula especializada. Este caderno se constituiu em meu Diário de Campo, onde registrei o que chamarei de cenas do cotidiano.

Registrar atividades e notas sobre o desenvolvimento das crianças é algo comum em meu cotidiano docente, as crianças estão habituadas a me ver sempre “anotando”; costumo manter um diário de classe onde registro a rotina e atividades realizadas, além do anedotário (caderno para registros individuais) para a avaliação. Quando iniciei as observações, perguntas do tipo “*o que tu escreve no teu caderno?*” já haviam sido respondidas no início do ano, bem antes de iniciar o estudo; as crianças sabem que a professora está sempre escrevendo: “*Tu escreve o que tu faz com a gente, né?*” - dessa forma, estar com o caderno sempre perto em nenhum momento causou estranhamento ou intimidou as crianças.

A definição do problema de pesquisa e escrita do projeto coincidiu com o período de avaliação do primeiro trimestre na escola; assim, aproveitei as reuniões individualizadas de entrega dos portfólios para conversar com os pais e obter o Termo de Consentimento Informado (APÊNDICE B) para realizar a pesquisa. Nesta

ocasião, também obtive o consentimento da Direção da escola no respectivo documento (APÊNDICE A). Cabe salientar que os nomes das crianças foram trocados para preservar sua identidade.

Silva, Barbosa e Kramer (2008) salientam que na pesquisa com crianças pesquisamos sempre relações,

O que torna fundamental ver e ouvir. Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Esse aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008, p.86).

Além de “ver” o que as crianças deixam transparecer nas interações, ouvi-las para tentar descobrir o que pensam também foi necessário para este estudo. Assim, a entrevista semi-estruturada (APÊNDICE C) foi o segundo instrumento utilizado para a coleta de dados, constituindo-se em uma conversa com perguntas abertas em situações informais com as crianças, geralmente na praça ou durante o brinquedo livre. Solon, Costa e Rossetti-Ferreira (2008) destacam que a entrevista tem sido apontada por diversos autores como um procedimento que auxilia na construção do *corpus* de pesquisa, especialmente quando se deseja conversar com as crianças sobre determinado fenômeno ou situação, procurando compreender as experiências infantis pelo uso de informações construídas diretamente com elas. Antes de iniciar as entrevistas, expliquei para a turma que iria conversar com algumas crianças e fazer perguntas sobre a escola, as brincadeiras, os amigos e que depois suas respostas fariam parte de um trabalho para a faculdade; todas ficaram empolgadas e se mostraram dispostas a colaborar com meu “trabalho para a faculdade”:

As crianças brincam na praça. Bruno está sentado no banco. Me aproximo sentando junto a ele. Pergunto se pode conversar um pouco comigo. Ele diz que sim. Não questiona o caderno e a caneta. Como é na parte da manhã, Pedro não está presente. Enquanto conversava com Bruno, algumas crianças se aproximavam, com muito interesse e até tentando responder alguma coisa: Samuel, Beatriz, Vítor. Pedi que fossem brincar, pois eu estava fazendo umas perguntas para o Bruno. Samuel e Beatriz pediram para responder as perguntas também. Prometi que em outra ocasião eu faria as perguntas a eles. Dessa forma, consegui privacidade para continuar a entrevista com Bruno.

(Diário de campo: 16/08/2013)

O roteiro de perguntas da entrevista se constituiu em questões abertas iniciando pelas preferências da criança na escola em termos de brincadeiras, atividades e colegas. A idéia inicial era verificar se Pedro seria mencionado nas primeiras questões e, caso não fosse, faria a pergunta específica sobre ele, desencadeando outros questionamentos a cerca de sua inclusão na turma. As respostas das crianças eram registradas no momento da entrevista.

Pesquisadora: O que gostas de fazer aqui na escola?

Nathália: Eu gosto de ir na praça, de fazer Artes, e eu adoro fazer atividades.

Pesquisadora: De que gostas de brincar/ quais os teus jogos/brinquedos favoritos?

Nathália: Eu gosto de brincar de boneca, mamãe e filhinha, fazer chazinho com as bonecas. Em casa eu penso nas coisas para fazer no colégio.

Pesquisadora: Com quem você gosta de brincar? Por que?

Nathália: Com a Maria Antonia, a Maria Eduarda e a Gisele.

Pesquisadora: Com quem você brinca pouco ou quase não brinca? Por que?

Nathália: Com a Beatriz, com a Isadora. Porque às vezes elas brincam de algumas coisas que eu não quero fazer.

Pesquisadora: Com quem você não gosta ou não quer brincar? Por que?

Nathália: Com o Vitor, a Amanda e o Bruno. Porque às vezes eu tô fazendo trabalhinho e eles querem sentar do meu lado.

Pesquisadora: E com quem você gosta de sentar?

Nathália: Eu gosto de sentar com a Thaís e com a Gisele, com a Maria Antonia e a Maria Luiza. Porque elas fazem boa companhia pra mim.

(Entrevista com Nathália em 28/08/2013)

E quais crianças seriam ouvidas? Esta foi uma das perguntas que me desafiaram na elaboração do projeto de pesquisa, já que num universo de 20 crianças obviamente seria inviável realizar a entrevista com todas e posteriormente analisá-las. Assim, decidi por uma amostragem de cinco crianças dentre os seguintes critérios: uma criança disponível para o colega com TGD nas brincadeiras espontâneas; uma criança pouco disponível nas brincadeiras; uma criança que ignora e demonstra intolerância para com Pedro; uma criança que possui atitudes de cuidado, porém pouco disponível para brincar e, finalmente, uma criança que eu não sabia qual o nível de interação com o colega.

Aos 5 e 6 anos, algumas crianças possuem certa dificuldade em se expressar oralmente; outras ao contrário já adquiriram um nível de desenvolvimento da linguagem e oralidade mais acentuado, sendo comunicativas e desinibidas. Sobre isso Rocha (2008) lembra que,

Quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais. Isso já indica alguns problemas metodológicos envolvidos na pesquisa com crianças: a atenção às diferentes linguagens e os limites no grau de compreensão que podemos alcançar. Desde já se indica, portanto, a necessidade do cruzamento de procedimentos de escuta utilizando diferentes suportes expressivos em momentos diversos. (ROCHA, 2008, p. 45)

Dentro do critério “disponível para o colega com TGD”, foi necessário entrevistar quatro crianças para obter os dados; as três primeiras entrevistas tiveram que ser excluídas para fins de análise: duas meninas mostraram-se pouco receptivas, levando-me a encerrar a entrevista já nas primeiras perguntas e a terceira tentativa, com um menino, em razão de sua dificuldade na comunicação oral, trouxe poucos elementos. Entretanto, essas mesmas crianças aparecem em muitas cenas do Diário de campo, pois são as que mais brincam e interagem com Pedro no grupo.

As crianças brincam na praça, na parte da manhã. Jéssica rondava a minha conversa com a Beatriz, que foi breve. Perguntei se queria responder as perguntas também, ela disse que sim.

Pesquisadora: O que gostas de fazer aqui na escola?

Jéssica: Brincar de pega-pega, de boneca... com meus amigos.

Pesquisadora: Com quem você gosta de brincar? Por que?

Jéssica: Com a Tháís, com a Isa, com a Beatriz e com a Maria Eduarda. Porque elas são minhas amigas...

Pesquisadora: Com quem você brinca pouco ou quase não brinca? Por que?

Jéssica: Com o Gabriel e com o Cássio. Porque não. Porque não gosto.

Pesquisadora: Com quem você não gosta/ não quer brincar? Por que?

Jéssica: O Samuel. Porque eu não gosto de brincar com ele.

Pesquisadora: Quais os colegas que você prefere sentar junto nas atividades? Por que?

Jéssica: A Isadora. Com a Beatriz, com a Nathalia e com a Maria Eduarda. Porque sim.

Pesquisadora: E com quem você não gosta de ficar junto durante as atividades? Por que?

Jéssica: Com o Cássio, o Samuel e o Gabriel. Porque não.

Percebi que Jéssica estava distante, olhava para os demais que brincavam, demonstrando certo desconforto em estar ali... Ao mesmo tempo, suas respostas eram rápidas, curtas, percebi que não iria render muito a entrevista e resolvi encerrar.

(Entrevista com Jéssica em 22/08/2013)

A dimensão ética na pesquisa com crianças é fundamental, pois devemos considerar as diferenças entre adultos e crianças em termos de maturidade cognitiva e afetiva, tamanho físico e relações de poder implicadas; considerar os custos de

tempo, coersão e ansiedade a que a criança é submetida e, acima de tudo, garantir que a criança possa se recusar a participar do processo e desistir a qualquer momento. Essa recusa nem sempre virá de modo explícito, a sensibilidade nos ajuda a perceber se a criança deseja realmente estar ali ou se o faz só para agradar ao adulto, no caso, à professora.

No desenvolvimento das entrevistas, uma sexta criança que não estava prevista foi convidada a responder as perguntas. Como o estudo de caso tem um plano aberto e flexível, conforme Lüdke e André (1986), conversar com um menino que foi citado por todos os colegas em suas respostas, constituiu-se em um elemento novo para análise posterior e que só emergiu no decorrer do estudo.

O terceiro instrumento que utilizei foram desenhos das crianças, solicitados quando já havia encerrado as observações e as entrevistas previstas. A proposta consistiu em desenhar uma situação vivenciada com o colega Pedro na escola.

De acordo com Zortéa (2011),

Chegamos no campo de pesquisa com teorias que nos ajudam a olhar; portanto, com perguntas e hipóteses. A idéia não é enquadrar os sujeitos em nossa teoria. Assim, também, os dados da pesquisa não existem lá no campo “puros”, para serem simplesmente “colhidos”. Os dados são construídos, emergem justamente deste encontro do pesquisador, também ator deste cenário, a partir de sua chegada, com os sujeitos que fazem parte do contexto pesquisado. (ZORTÉA, 2011, p. 61).

Para a análise dos dados gerados através das observações, entrevistas e desenhos das crianças, foi necessária uma tarefa bastante complexa de extrair dali recortes que contemplavam os processos de interação entre as crianças e Pedro, reveladores de suas concepções e que trouxessem sentido, respondendo às questões da pesquisa. Ler e reler as cenas e entrevistas me fez perceber que algumas temáticas reapareciam, vindo ao encontro dos objetivos e que outras questões surgiam, anunciando um “ir além” das hipóteses iniciais.

Esse processo de juntar, ordenar, encaixar, separar as cenas do diário de campo e as falas das entrevistas, mergulhando nos dados e tomando o distanciamento necessário deu origem às cinco categorias para análise: estratégias de inclusão adotadas pelas crianças para com Pedro; estratégias de exclusão evidenciadas nas interações e brincadeiras espontâneas das crianças com Pedro; cuidados demonstrados pelas crianças em relação ao Pedro; situações que

evidenciam que Pedro faz parte do JB; ações pedagógicas que se refletem nas posturas das crianças a respeito da inclusão de Pedro.

Além das categorias elencadas, duas outras temáticas emergiram dos dados, sendo também abordadas de forma mais breve: as diferentes disponibilidades das crianças para com Pedro e a evidência de que a criança especial – o diferente, nem sempre é quem mobiliza ou incomoda o grupo.

O leitor irá perceber que na análise das categorias serão descritas cenas do diário de campo em sua íntegra e recortes das entrevistas; a ordem em que aparecem no texto não segue, é claro, uma sequência temporal, apenas a indicação do momento do ano em que aconteceram. As cenas mostram como participantes as crianças do Jardim B, já as falas das entrevistas referem-se somente às cinco crianças entrevistadas. As cenas e recortes das entrevistas foram destacadas no corpo do texto com fonte diferenciada, em parágrafo específico; cabe destacar ainda, que as categorias não são excludentes, isto é, as cenas e falas que recortei para compor determinada categoria poderiam se encaixar em outra, revelando as escolhas que fiz para responder às questões norteadoras. O leitor poderá a partir de suas próprias leituras fazer novas relações.

Esclareço ainda que não foi objetivo deste estudo tratar dos desafios da inclusão enfrentados pelo professor em seu cotidiano, no entanto, esta é uma realidade que se apresenta e merece algumas considerações ao final do trabalho.

5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Como primeiro objetivo desse estudo, procurei evidenciar que estratégias de inclusão ou exclusão aparecem nas falas, interações e nas brincadeiras espontâneas das crianças com Pedro. A partir da análise das cenas do diário de campo, recortei episódios que contemplavam processos interativos entre as crianças e Pedro e que traziam em si sentido às questões de pesquisa, relacionando-os às entrevistas e desenhos. Identifiquei assim as seguintes estratégias, que serão desenvolvidas neste capítulo: estratégias de exclusão evidenciadas nas interações e brincadeiras espontâneas das crianças com Pedro; estratégias de inclusão adotadas pelas crianças para com Pedro; cuidados demonstrados pelas crianças em relação ao Pedro; situações que evidenciam que, na visão das crianças, Pedro faz parte do Jardim B. Concluo o capítulo analisando quais as ações pedagógicas desenvolvidas com a turma foram capazes de se traduzir em atitudes, gestos e interações das crianças favorecendo a inclusão de Pedro.

5. 1 O PEDRO NÃO BRINCA. ELE NÃO BRINCA COM NINGUÉM. ELE NÃO ENTENDE “BRINCAR”

Durante o brincar livre na sala, Maria Luíza e Maria Antonia brincam de casinha; o baú de brinquedos vira uma mesa: colocam uma toalha e organizam um café da manhã, sentando-se nas cadeiras em volta da mesa. Pedro passa correndo, puxa a toalha derrubando tudo no chão. As meninas reclamam, juntam os objetos e recomeçam a brincadeira.

(Diário de campo: 14/05/2013)



Figura 1 – foto: brincadeira de casinha

A escolha pela observação das brincadeiras livres se deu pelo fato de essa forma de brincar acontecer diariamente na turma do Jardim B, tendo o entendimento de ser algo natural que move as crianças, sem haver a necessidade de intervenção direta da professora, o que me possibilitava observar e registrar, intervindo apenas quando havia necessidade, geralmente nas situações de conflitos que giravam em torno de disputas por brinquedos ou escolha de personagens. Compartilho da idéia de Chiote (2013) considerando

Como brincadeira livre os momentos de faz de conta, jogos de construções/encaixe, brincar no parquinho, situações em que as crianças escolham seus pares de brincadeira e exploravam, de acordo com seus interesses, os materiais disponíveis, tais como: bonecas, carrinhos, jogos de encaixe (tipo lego e monta tudo), brinquedos do parquinho e outros materiais disponíveis, como tampinhas de garrafa, potes, cadeiras, etc., favorecendo o desenvolvimento da imaginação. (CHIOTE, 2013, p. 103)

Os momentos de brinquedo livre na sala do Jardim B geralmente envolvem brincadeiras organizadas e jogos diversos; as meninas preferem brincar de casinha com as bonecas, organizando a mesa ou piqueniques no chão com os utensílios,

preparando comidas com massinha de modelar e sucatas, fazendo “compras” com o carrinho no mercadinho, definindo os papéis familiares ou de “patroa” e “empregada”. Eventualmente alguns meninos juntam-se a elas nessas atividades, porém, normalmente vê-se meninas de um lado e meninos de outro. Os meninos dividem-se em dois grupos: os que brincam com os carrinhos e aqueles fascinados com os bonecos de super-herói, mais precisamente, os bonecos do homem-aranha. Jogos de encaixe são bastante procurados por estes últimos, que constroem prédios para os bonecos saltarem em suas teias. A turma brinca também, de modo geral, com os jogos de dominó, memória e quebra-cabeças.

As crianças envolvem-se, pois, no jogo simbólico ou de faz de conta, onde representam ações e,

[...] situações da vida familiar, designadas por “casinha”, “comidinha”, “mamãe e filhinha” e “papai e mamãe”. Elas são caracterizadas pela assunção de papéis (mãe, pai, filho, filha e bebê) e pela experimentação (imitação, projeção) de ações (comer, cozinhar e fazer compras). [...] Nos jogos de imitação, as crianças identificam-se a outros personagens, utilizando-se do gesto imitativo para simbolizá-los. (SANTOS, 2012, p. 68).

As brincadeiras livres, portanto,

Possibilitavam às crianças explorar os materiais, criar situações imaginárias, organizando-se em grupos de acordo com as afinidades e os desejos com referência à situação de brincadeira, sem a orientação de um adulto. Representavam personagens e situações diversas observadas ou vivenciadas imitando adultos, bebês, super-heróis, animais, carros, entre tantos outros que lhes eram possível representar. (CHIOTE, 2013, p. 103).

Nos momentos de brincadeiras livres as crianças pouco buscavam por Pedro. Inicialmente ele brincava sozinho, apresentando interesses restritos sem se aproximar das demais, e as crianças respeitavam seu espaço; era percebido apenas quando esbarrava e derrubava seus brinquedos, atitude frequente. Muitas vezes isso acontecia devido ao seu descontrole corporal, mas com o passar do tempo, fui percebendo que Pedro também tentava chamar a atenção dos colegas: corria,

pegava brinquedos de outros, jogava os brinquedos no chão. Isso gerava indignação e reclamações por parte dos colegas. Chiote (2013) destaca que

Nessas condições concretas de vida, a posição social e o lugar da criança com Autismo são muitas vezes atravessados pela impossibilidade de participar de atividades tipicamente infantis, devido às suas características e, principalmente, ao comportamento estereotipado. Os comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem fazem com que o processo de mediação e significação pelo outro seja marcado pelo encontro com uma criança estranha, um enigma, causando um desconforto no processo interativo. (CHIOTE, 2013, p. 29).

Algumas meninas tentavam colocar Pedro em brincadeiras de faz de conta nas quais ele era sempre quem precisava ser cuidado, mas ele não permanecia nessa situação; logo se afastava para caminhar de um lado a outro ou pegar outro objeto de seu interesse.

Em um dos bancos da praça, Beatriz e Maria Antonia brincam com as bonecas, de mamãe e bebê. Pedro se aproxima e quer abraçá-las, mas as meninas o rejeitam. Chego perto e falo que ele quer apenas abraços. Sugiro que convidem o Pedro para brincar. Beatriz aceita a ideia e pega a mão de Pedro, dizendo: “Vem, tu vai ser nosso filho” – só que ele não vai e com a insistência da Beatriz, fica irritado e nervoso, soltando-se. Beatriz parece confusa, gira nos calcanhares e volta para o banco, continuando sua brincadeira. Pedro segue andando de um lado a outro da praça.

(Diário de campo: 31/07/2013)

Na cena acima, Beatriz e as amigas rejeitam Pedro e, após minha intervenção, ela descobre uma maneira de incluí-lo, mas fica confusa diante da reação de Pedro. Conforme Chiote (2013),

Dessa maneira, diante da criança com Autismo, no estranhamento das ações e da linguagem dessa criança, o papel do outro muitas vezes se limita, limitando também as ações em relação a essa criança [...]. O contexto de relações no qual se insere a criança com Autismo é marcado pela aparente falta de sentidos ou de sentidos “restritos” para o outro, o que faz com que os atos dessa criança não tenham sentidos ou sejam restritos para ela mesma. (CHIOTE, 2013, p. 34).

De acordo com Rivière (2004), a criança com TGD apresenta carência específica no desenvolvimento do jogo simbólico; conforme o nível de comprometimento pode haver ausência de atividades de jogo funcional ou simbólico, pouca flexibilidade ou ainda, pouca espontaneidade, podendo haver dificuldades muito importantes de diferenciar ficção e realidade.

Aos poucos as crianças foram percebendo essa limitação de Pedro, provavelmente após diversas tentativas frustradas de incluí-lo e, nos momentos de brinquedo livre Pedro geralmente brincava só, não sendo convidado a participar. Esta constatação fica evidenciada na fala de Bruno:

Bruno: O Pedro não brinca. Ele não brinca com ninguém. Ele não entende brincar.

(Entrevista com Bruno em 16/08/2013)

Bruno verbaliza o que as crianças da turma pensam sobre Pedro e seu comportamento estranho nas situações de brincadeiras, concluindo que Pedro “não entende brincar”, que ele não quer brincar, interagir com as outras crianças, ou seja, para Bruno brincar significa inventar, criar, imaginar; envolve simbolismo e faz de conta e isso o Pedro não sabe...

Santos (2012) destaca que,

Os jogos simbólicos surgem por volta dos dois anos de idade e principiam com condutas individuais que denunciam a função semiótica. Observa-se, a partir daí, uma crescente capacidade de imitação dos modelos da vida real, que evoluem em direção ao simbolismo plural, no qual um grupo de crianças cria representações de cenas que vão, gradativamente, sendo aperfeiçoadas e enriquecidas simbólica e esteticamente, superando o caráter generalizador do símbolo das crianças menores. (SANTOS, 2012, p. 76).

Fortuna (2010) sobre isso afirma que “a brincadeira implica o reconhecimento do outro, pois ocorre no espaço ‘entre’ os indivíduos: o espaço da ilusão, que é também o espaço do jogo.” (FORTUNA, 2010, p. 115). Ora, na criança com TGD o transtorno qualitativo da relação – um dos critérios diagnósticos básicos (Rivière,

2004) manifesta-se na ausência de condutas espontâneas voltadas a compartilhar prazeres ou interesses e na falta de reciprocidade no laço social; assim, esse “espaço entre” do qual fala Fortuna (2010), está prejudicado ou não acontece entre Pedro e seus colegas. É claro que minha conduta sempre foi no sentido de tentar fazer com que as crianças incluíssem Pedro nas brincadeiras, pois compartilho da ideia de Zortéa (2011) de que não basta que as crianças estejam ocupando o mesmo espaço para que a inclusão aconteça, nosso papel de professores é investir ao máximo para provocar interações de modo frequente e cada vez mais qualificadas, mas

[...] precisamos ter clareza de que não somos capazes de controlar tudo o que ocorre entre as crianças na escola, ou ainda, que aquilo que propomos como educadores, ou as intervenções que fazemos, são as coisas mais importantes ou as únicas coisas que lhes acontecem e que fazem diferença em suas aprendizagens na escola. (ZORTÉA, 2011, p. 155).

Em relação aos jogos com regras, algo semelhante ocorre, sendo percebido pelas crianças, como aparece na cena a seguir e na fala de Pietro:

No brinquedo livre na sala, os meninos jogam futebol de botão que o Samuel trouxe de casa. Pedro brinca sozinho em outra mesa. Guarda os jogos e se aproxima da mesa onde está organizado o futebol. Vai pegando os botões que estavam posicionados sob protestos; espalha tudo e atira alguns botões no chão. Samuel se irrita e lhe dá um tapa nas costas. Repreendo o Samuel por ter batido ao invés de conversar e argumento que o Pedro quer participar; sugiro que o convidem para brincar. Mas os meninos explicam que não querem que Pedro brinque, falando: “O Pedro não sabe...”. Samuel percebendo que Pedro não vai desistir se emburra e guarda o jogo na sua mochila.

(Diário de campo: 09/07/2013)

Pietro: Ele não sabe jogar os jogos como é que é.

(Entrevista com Pietro em 22/08/2013)

As estratégias adotadas pelos colegas, já que para eles o Pedro *“não sabe jogar os jogos como é que é”*, isto é, o Pedro não entende jogos com regras, são num primeiro momento deixar Pedro de lado, que, mesmo sem ser convidado, *“entra”* no jogo e desorganiza a atividade; Samuel que geralmente resolve seus conflitos batendo, agride Pedro, sendo necessária minha intervenção (cabe destacar que esta foi a única vez que presenciei uma criança batendo em Pedro); por fim, como percebe que Pedro não vai desistir, Samuel guarda o jogo e encerra a brincadeira – provavelmente porque sabe que, em seguida, Pedro vai embora e poderão retomar o futebol à tarde.

Samuel em sua atitude de encerrar o jogo e Pietro ao afirmar que Pedro *“não sabe jogar os jogos como é que é”*, expressam seu entendimento a respeito de Pedro e do que significa jogar; as crianças percebem que Pedro não sabe jogar conforme as regras, requisito fundamental para que haja jogo.

Fortuna (2012) esclarece que para Piaget,

Os jogos de regras são aqueles cuja regularidade é imposta pelo grupo, resultado da organização coletiva das atividades lúdicas. As regras podem ser transmitidas ou espontâneas e passam de uma condição inicial motora e individual, depois egocêntrica, de cooperação até a codificação. (FORTUNA, 2012, p. 35)

As crianças do JB, em sua maioria, já são capazes de jogar cooperativamente, negociando perspectivas, algumas cedendo, outras abrindo mão, aprendendo aos poucos a lidar com a frustração, que é uma conquista oportunizada pelo jogo. De acordo com Fortuna (2010), *“como cada jogador é apenas uma das partes, existindo seu comportamento em função do outro – já que, para que haja jogo, é preciso operar com, isto é, cooperar -, esse outro é fundamental.”* (FORTUNA, 2010, p. 111).

Em outra cena, desta vez com as meninas, a tentativa de restrição de acesso de Pedro à brincadeira também fica evidenciada:

Brinquedos novos na sala: três Barbies, mobiliário de casa de boneca (sofás, cama, cadeiras), uma mini-sorveteria, um Lap Top rosa – doações de uma professora da escola. As meninas organizam a casa para as bonecas sobre uma mesa. Pedro quer todos os brinquedos e começa a pegá-los abraçando-os junto ao peito; as meninas não deixam, escondem com as mãos e tomam as bonecas dele. Pedro disputa uma Barbie com a Maria Eduarda. Tenho que intervir para que não quebrem a boneca ao meio, explicando ao Pedro que a Duda havia pego primeiro. Pedro vai até a Jéssica e

tenta tirar o Lap Top de suas mãos. Jéssica não deixa e Pedro desiste. Vai até a estante e pega a caixa com os legos, traz até a mesa onde a casinha está e espalha tudo por cima dos móveis. As meninas, indignadas, resolvem “se mudar”. Isadora fala: “Vamos montar a casa em outro lugar, vamos pro chão.” Desmontam tudo e levam para outro canto da sala. Pedro segue brincando com os blocos.

(Diário de campo: 08/07/2013)

Nessa cena, diferente da atitude dos meninos – que resolveram interromper e encerrar o jogo, as meninas adotam outra estratégia - “se mudar”, desmontando o cenário montado na mesa e transportando os brinquedos para outro local da sala, longe de Pedro, a fim de que ele não atrapalhe sua brincadeira. Pedro, por sua vez, ao ser deixado de lado e impedido de brincar junto, reage e tenta “boicotar” a casinha, buscando os legos e intencionalmente, despejando as peças da caixa justamente na mesa em que as meninas brincam.

Zortéa (2011) cita a pesquisa desenvolvida por Ferreira (2004) que

[...] identificou estratégias de acesso, inclusão, exclusão entre as crianças em seus momentos de brincadeira. Observa-se que, ao brincarem em um ambiente que simula uma casa, a “porta” abre-se a algumas crianças e fecha-se a outras, sendo, neste processo, construídas fronteiras que funcionam como proteção do espaço interativo, mas também, segundo o entendimento da autora, como forma legitimada de recusa e exclusão de crianças. Para tal, as crianças utilizam diversas estratégias: recusa e exclusão não verbal, em que o próprio corpo se torna “barricada” ao acesso do outro; recusa dissimulada, que visa ao desencorajamento do outro, fazendo de conta que não se viu ou ouviu o outro; recusa explícita e direta, verbalizadas num “não”, sem admissão de réplicas; recusas justificadas diretas que usam argumentos que expõem a incompetência social do outro. (FERREIRA, 2004 apud ZORTÉA, 2011, p. 163).

Na cena anterior, a “porta da casa” foi fechada para Pedro, mas como ele “quis entrar” mesmo assim, a opção das meninas foi “fazer a mudança para outra casa”.

Nas entrevistas, encontrei falas das crianças que parecem tentar explicar e justificar os motivos pelos quais não convidam Pedro para participar das brincadeiras:

Thais: Às vezes a gente brinca de piquenique (brincadeira constante entre as meninas, que colocam um pano no chão e com as panelinhas e objetos da casinha organizam um piquenique, sentando-se com as bonecas em volta da “toalha” no chão) ele vem e pisoteia tudo. Eu sinto um horror.

(Entrevista com Thais em 19/08/2013)

Nathália: Não gosto que quando ele fica atrapalhando, quando eu tô brincando com a Maria Antonia e a Maria Eduarda. Ele derruba quando eu tô brincando de chazinho. Ele também pega as coisas e joga no chão e a gente tem que pegar.

(Entrevista com Nathalia em 28/08/2013)

Pesquisadora: Que situações acontecem às vezes aqui na turma que te incomodam?

Bruno: Jogar terra em mim. Algumas vezes o Pedro brinca na terra, daí ele joga pra cima a terra e algumas vezes me suja todo. E eu não gosto de me sujar. É só isso que me incomoda. Há! Grito! O Pedro, ele grita e meus ouvidos doem.

Pesquisadora: Como tu te sentes quando o Pedro vem e estraga tua brincadeira?

Bruno: Ele pega os piôezinhos e joga no chão. Ele joga os blocos no chão. Algumas vezes ele se “desacalma” e começa a se enlouquecer.

(Entrevista com Bruno em 16/08/2013)

Nas brincadeiras de faz de conta ou nos jogos, as crianças geralmente não convidavam Pedro a participar justificando que ele acabava atrapalhando, bagunçando, estragando a brincadeira. Devido às suas características corporais impulsivas, o modo de Pedro chegar nos colegas se dá de corpo inteiro, mas não tem, normalmente, a intenção de afastá-los ou machucá-los; as crianças, por sua vez, apesar de em muitos momentos compreenderem as limitações e expressões do colega, também demonstram movimentos de afastamento; às vezes esses movimentos são de ordem física, em outros

[...] mostram claramente as recusas de compartilhar os objetos, espaços, brincadeiras, produções... e também negativas de acesso. São as pequenas ações que demarcam fronteiras mostrando que ali, ao menos naquele momento ou daquela forma, o outro não é bem-vindo ou a criança não parece desejar estar acompanhada de seus pares [...], ou ainda, talvez não consiga obter a “senha” de acesso para estar com o outro, ainda que o deseje. (ZORTÉA, 2011, p. 149).

Assim, a observação dos desencontros entre as crianças e Pedro que aconteceram principalmente nas brincadeiras organizadas, no jogo simbólico e nos jogos de regras evidenciou que as crianças pareciam estar querendo “dar um tempo” do colega, isto é, que pelo menos ali, naquele momento e daquela forma, desejavam poder brincar tranquilamente sem que Pedro interrompesse o andamento da

atividade. Considero que esses episódios de pequenos conflitos e afastamentos são inerentes à interação e necessários aos encontros, pois igualmente geram movimento e aprendizagem, não se constituindo em barreiras ou impeditivos para que a inclusão aconteça.

5.2 ELE SÓ ENTENDE AS “GANGORRA” E BALANÇO

Em relação às estratégias de inclusão adotadas pelas crianças nas interações e brincadeiras espontâneas com Pedro, pude observar através das análises das cenas, entrevistas e desenhos que **na praça** as crianças brincam e percebem que é possível brincar com o Pedro.



Figura 2 – gangorras

Na praça do JB há quatro gangorras: duas amarelas, uma vermelha e a outra azul. O brinquedo preferido de Pedro é a gangorra amarela. Fica ali sentado por muito tempo, deita-se na gangorra, às vezes tem companhia, outras vezes não. Neste dia Pedro senta na gangorra, me olha e grita várias vezes: *“Qué amalela!”* Vou até ele e ao invés de chamar alguém para andar com ele, falo para convidar um amigo. Pedro lamenta-se mais uma vez pedindo: *“Amalela! Qué andá na amalela...”* e eu repetindo – *“Convida um amigo para andar contigo.”* Deixo Pedro e saio de perto, mas continuo observando. Várias crianças passam correndo. Pedro olha para elas e repete as mesmas palavras. Desiste, esconde a cabeça em cima dos braços e chora. Nesse instante a Jéssica passa correndo pela gangorra, vê Pedro chorando, pára e pergunta: *“Que foi Pedro?”* – e ele olha para a colega

dizendo: “Amalela!”. Jéssica pergunta carinhosamente: “*Qué andá na gangorra? Eu ando contigo então.*” E senta-se na outra ponta, dando o impulso. Pedro pára de chorar imediatamente, os dois ficam bastante tempo brincando juntos.

(Diário de campo: 09/05/2013)

O momento da praça é com certeza um dos preferidos das crianças, mas especialmente aguardado por Pedro, que aprendeu a esperar a hora de sair para o pátio, já que inicialmente fugia para lá durante as atividades em sala e não queria voltar quando terminava o horário e era preciso retornar para dentro. Nos dias de chuva, Pedro não compreendia que não teria pátio e ficava longos minutos na janela observando a praça – o que o deixava bastante agitado e nervoso, resultando muitas vezes em choro e crises onde pedia insistentemente: “*Qué pracinha? Vamos pra pracinha? Vamos?*”

Os colegas por sua vez, perceberam que – diferente do que acontecia na sala - na praça era possível brincar com o Pedro, nos balanços, nas gangorras e no escorregador. Isso se evidencia em várias cenas do diário de campo, semelhantes a que segue:

Pedro está na gangorra sozinho. Beatriz se aproxima e sobe na outra ponta; começam a brincar juntos. Pedro sobe e desce feliz. Alex e Cássio chegam e brincam na gangorra ao lado.

(Diário de campo: 21/05/2013)

Na entrevista com Bruno, ele expressa claramente essa visão que provavelmente deva ser a mesma de outros colegas:

Pesquisadora: E o Pedro?

Bruno: O Pedro não brinca. Ele não brinca com ninguém. Ele não entende brincar. Ele só entende as “gangorra” e balanço. Ele não sabe...

(Entrevista com Bruno em 16/08/2013)

Bruno provavelmente refere-se ao jogo simbólico em que é preciso imaginar, fantasiar, fazer de conta, por isso diz que Pedro não brinca, pois já percebeu que este brincar o Pedro não entende, não sabe... Tão pequeno e tão perspicaz. Bruno ressalta ainda que Pedro não brinca com ninguém, que ele só entende as gangorras e os balanços, isto é, não interage, não se relaciona do mesmo modo que os

demais, e seu brincar está mais voltado para as questões motoras e exploratórias dos equipamentos da praça.

Chiote (2013) sobre isso destaca que,

Na criança normal, o brincar acontece e se desenvolve de maneira que nos parece espontânea, nas situações em que adultos e/ou outras crianças interagem com ela, em que aprende a partilhar a atividade e a atuar com os objetos de forma lúdica. Mas, quando se trata da criança com Autismo, o processo não é simples, pode ser longo e frustrante para o outro – pais, familiares e educadores – devido a pouca interação, o que provoca um baixo investimento nas possibilidades do brincar, desacreditando da importância e da viabilidade da brincadeira para o desenvolvimento dessa criança. (CHIOTE, 2013, p. 101)

Assim, Bruno acredita que Pedro não sabe brincar, pois percebeu que sua participação nas brincadeiras livres ou dirigidas era restrita, ele pouco interagiu com as outras crianças ou pelo menos, não interagiu da forma esperada por elas.

A criança com TGD apresenta um brincar estereotipado que se torna estranho aos olhos do outro, em razão da sua incapacidade ou dificuldade de relacionar-se com iguais, agravada pela ausência ou escassa conduta comunicativa, manifestações básicas do transtorno. Chiote (2013) salienta que,

A interação entre sujeitos não é uma relação direta; ela é mediada por signos, principalmente pela linguagem que torna as práticas culturais discursivas, pois é a partir da linguagem do outro, nas palavras e nos gestos que os sentidos são produzidos e compartilhados. (CHIOTE, 2013, p. 41)

Quando iniciei as observações e registros em meu diário de campo, tinha clareza de que poucas crianças – geralmente as mesmas – brincavam na praça com o Pedro: Beatriz, Jéssica, Gabriel e Bruno. Em meu olhar adulto, apenas as crianças que de fato se **dirigiam a** Pedro, andavam **na mesma** gangorra, empurravam o **seu** balanço, falavam **com ele** eram as que brincavam e incluíam Pedro. Ao ver Pedro andando de balanço e outra criança no balanço ao lado, sem se falarem, parecia que cada um brincava só. Quando iniciei as entrevistas, fui percebendo o quanto a lógica do adulto difere da lógica infantil, pois determinadas crianças que andavam na gangorra ou no balanço **ao lado**, isto é, não interagiam aparentemente, me disseram na entrevista que brincavam com o Pedro:

Pesquisadora: E o Pedro?

Isadora: Eu gosto de brincar com o Pedro, na pracinha de pega-pega, de andar na gangorra, empurrar ele no balanço.

(Entrevista com Isadora em 22/08/2013)

Pesquisadora: O que tu gosta no Pedro?

Cássio: Uma vez outra sora disse pra eu andar de gangorra com ele e ele gostou.

Pesquisadora: Mas eu não te vejo brincando com ele...

Cássio: Na pracinha só eu brinco com ele. Quando ele não vem eu sinto falta dele.

(Entrevista com Cássio em 27/09/2013)

Em minha visão adulta, Isadora e Cássio pouco interagiam com Pedro, porém, após as entrevistas refleti sobre esse “brincar junto”: passei a olhar com outros olhos os momentos de praça e as crianças brincando e, fui me dando conta que para as crianças brincar perto, estar ao lado é “brincar com”. Aquelas crianças que mesmo por poucos instantes andavam no balanço ou na gangorra ao lado consideravam estar brincando com Pedro, como aparece na cena abaixo:

Na praça, Beatriz anda de gangorra com Pedro, como de costume. Após um tempo, ela cansa e sai. Pedro continua ali sozinho, levanta a ponta da gangorra com as mãos e solta, batendo no chão. Repete o movimento várias vezes, divertindo-se com o barulho que produz. Bruno chega e fala “Vamo andá, Pedro?” Os dois sentam e andam alegremente na gangorra. Alex e Thaís chegam correndo e sobem na gangorra ao lado. Os quatro ficam longo tempo andando nas gangorras.

(Diário de campo: 22/05/2013)

Bruno se dirige a Pedro e o convida para andar na gangorra; já Alex e Thaís, sem falar nada, acomodam-se na gangorra ao lado para andar também. Ao olhar de fora parece que as duplas é que brincam juntas, entretanto, na visão das crianças, os quatro brincam juntos. De acordo com Zortéa (2011),

A dinâmica das brincadeiras que se estabelecem entre as crianças [...] comportam espaços para cada um “fazer o que quer” e, ao mesmo tempo, manter-se unidos ao compartilhar de algo que é comum. Assim, os afastamentos, mais ou menos breves que aparecem, ou a variação das crianças que vão e vem, aproximando-se e afastando-se, do “núcleo da brincadeira”, livremente, caracterizam o modo de brincar destes grupos. Isto confere, a estes momentos, muita movimentação, multiplicidade de negociações, estímulos, acontecimentos e diversidade de pares. (ZORTÉA, 2011, p. 142)

Essa dinâmica da qual fala a autora aparece novamente na cena abaixo:

Pedro anda pela praça e percebe que os balanços ficaram vazios. Corre até o balanço e ocupa o azul. O balanço ao lado ora continua vago, ora é ocupado por alguém – Gabriel, Bruno, Vítor – que anda um pouco e sai. Por longo tempo Pedro tem companhia para brincar nos balanços.

Diário de campo: 12/08/2013

Meu diário de campo está repleto de cenas que demonstram claramente a inclusão de Pedro pelas crianças nas brincadeiras organizadas na praça, onde ele se insere espontaneamente e é aceito pelo grupo, o que me faz reforçar a idéia apresentada no início deste capítulo de que as crianças compreendem que na praça é possível brincar com Pedro.

Pedro anda de balanço. Um grupo de meninos brinca no escorregador, uma brincadeira organizada em que, em fila e muito rapidamente, um após o outro sobe e desce do escorregador, dando a volta correndo e subindo novamente, numa espécie de trem. Pedro sai do balanço e corre pela praça de um lado a outro, parando em frente ao escorregador para observar o grupo. Rapidamente, entra na fila e participa da brincadeira, sem ser convidado - tampouco impedido. Os outros aceitam sua entrada no trem. Pedro desce no escorregador erguendo as mãos para o alto e dando gritinhos de alegria: “Uhuuuu!”, sendo imitado pelos demais. Aos poucos as crianças vão se dispersando e saindo do brinquedo, restando apenas Pedro e Gabriel, que seguem juntos a brincadeira.

(Diário de campo: 21/08/2013)

Nesta cena, Pedro se insere na brincadeira e ainda colabora em sua dinâmica com o gritinho de satisfação – que é imitado e assimilado por todos, demonstrando que ele pode brincar com o grupo; para os colegas o sentimento que se percebe deve ser o de que é legal imitar o Pedro, que acrescentou um novo elemento nesse brincar compartilhado no escorregador. Para Zortéa (2011), esse episódio aponta para as ações partilhadas entre as crianças nas brincadeiras espontâneas,

[...] que mostram momentos em que as crianças partilham de ações que se desenrolam nos dando a idéia de que existe um acordo tácito para estarem ali, ou que chegaram a um acordo momentaneamente quanto ao que deve ocorrer. É um fluxo que se estabelece, em uma dinâmica onde os autores parecem ter “acertado o ritmo” ou desejar que ele se acerte, uma orquestra, que após muitos ensaios, encontros e desencontros toca uma mesma música sem desafinar. (ZORTÉA, 2011, p. 136)

Nesses encontros entre as crianças e Pedro na praça, Pedro vai sendo significado e regulando suas ações, constituindo-se enquanto sujeito simbólico:

A constituição do sujeito simbólico está na capacidade de significar o mundo por meio da linguagem, que não é apenas falada, mas é também uma linguagem do corpo, que, para harmonizar seus movimentos, necessita do outro atribuindo sentido e dando forma a esse corpo. [...] Ao nos indagarmos sobre a constituição simbólica da criança com Autismo,

deparamo-nos com um sujeito que apresenta especificidades caracterizadas frequentemente pelo corpo desorganizado, impulsivo, que apresenta movimentos estereotipados e repetitivos; por uma fala ausente ou sem sentido e com repetição de palavras; e com peculiaridades nas interações sociais e simbolização. (CHIOTE, 2013, p. 40)

As crianças aprenderam a se comunicar com Pedro, apesar dessas características e, em muitos momentos a comunicação deu-se na forma de um olhar ou de um sorriso...

Na praça Pedro brinca só, nas gangorras: levanta e solta batendo no chão, fazendo a gangorra mover-se; senta-se ora numa gangorra, ora noutra; deita nelas e observa o céu. Gisele e Raíssa sobem e descem do escorregador. Pedro observa as duas e se dirige até lá, subindo e descendo do escorregador atrás delas, sem falar nada. Gisele sorri para ele. Seguem nessa brincadeira de subir e descer em fila. Parece que não precisam se falar para brincarem junto.

(Diário de campo: 12/08/2013)

Em outras vezes, essa comunicação foi muda, na forma de um gesto em direção a Pedro:

Na praça algumas crianças brincam de pega-pega, o Gabriel é o “tubarão” que persegue os demais. Todos correm. Pedro corre junto. As crianças vão sendo pegas e alternando-se no papel de tubarão, até que o Gabriel novamente vira o pegador. Ele pega o Pedro e grita: “É o Pedro! Ele que pega!”. Pedro fica paralisado. Eu falo alto – “Corre Pedro, você é o tubarão agora, pega os colegas!” – mas ele continua parado no lugar, põe as mãos nos ouvidos e começa a ficar nervoso. Todas as crianças param e esperam. Gabriel percebendo que o Pedro não vai pegar ninguém, vagarosamente caminha até seu lado, encostando-se nele e gritando: “O Pedro me pegou! Sou eu o tubarão de novo!” – e sai correndo perseguindo os demais que também correm. A brincadeira continua. Pedro corre junto, mas o tubarão não lhe pega mais.

(Diário de campo: 23/08/2013)

Gabriel sensível e atento a Pedro percebe sua dificuldade em “entrar” no simbólico do jogo, pois Pedro simplesmente divertia-se correndo junto aos demais, parecendo não compreender porque todos pararam de repente para observá-lo. Gabriel foi capaz de traduzir Pedro, captando sua confusão momentânea e encontrando uma solução para Pedro e também para os demais, dando continuidade à brincadeira. As demais crianças, por sua vez, a partir da atitude de Gabriel, também compreenderam o ocorrido, pois ao se alternarem no papel de “tubarão”, nenhuma delas pegou Pedro, mesmo passando perto dele na correria. Zortéa (2011) explica essa capacidade das crianças de traduzir o colega com

deficiência, enfatizando que as traduções através de palavras ou gestos cumprem a função de ajudar o colega a ser melhor compreendido pelos adultos e por outras crianças, mediando a comunicação, emprestando a voz; por outro lado, ao narrar o colega a própria criança envolvida na cena exercita sua compreensão do que se passa ali, revelando suas hipóteses do que o outro sente ou deseja e assim, “ajudam na construção ou constroem, de modo partilhado, coconstroem o sentido das ações das quais tomam parte ao buscar traduzi-las.” (ZORTÉA, 2011, p. 78)

O olhar de Pedro para as brincadeiras dos colegas demonstra seu interesse, a sua vontade de participar, parece expressar o esforço que ele tenta desprender para ser compreendido; a troca de olhares entre os colegas e Pedro o colocam em interação, fazendo-o se perceber no grupo, inserindo-o nas brincadeiras e fazendo-o perceber-se como parte do grupo. Conforme Zortéa (2011), o olhar e suas diferentes nuances revela-se como elemento frequente e precioso na interação entre as crianças. O olhar permite um contato intenso, constituindo-se um canal que revela pontos de encontro, permitindo encontros à distância: “a ausência das palavras e a distância física não são impeditivos da conexão das crianças pelo olhar.” (ZORTÉA, 2011, p. 72)

No relato abaixo, o olhar certamente foi o desencadeador da brincadeira entre Pedro, Isadora e Thaís:

A turma organiza os brinquedos para sair para a praça. Isadora e Thaís, que já haviam guardado sua parte, encostadas na porta observam Pedro que corre de um lado a outro na sala. Pedro corre para a porta e elas gritam alegremente: “Saíiii Pedro!” e Pedro volta para o outro lado da sala. Não sei dizer quem tomou a iniciativa, mas vira uma brincadeira entre os três: Pedro corre até elas que gritam animadamente: “Saíiii, Pedro!” e ele foge para o outro lado; volta sorrindo até as meninas e a cena se repete várias vezes, até que todos terminam de arrumar a sala e eu libero a saída. Isadora e Thaís correm para pegar os balanços antes das outras crianças e dali tentam continuar a brincadeira, provocando Pedro com a mesma frase: “Saíiii, Pedro!” – mas Pedro não está mais interessado e vai para a gangorra amarela – sua preferida.

(Diário de campo: 13/06/2013)

Não sei dizer de quem partiu a iniciativa dessa brincadeira de evitação/aproximação, se das meninas ou de Pedro. A brincadeira mais parece um chamamento ao colega, ou como define Zortéa (2011), uma “provocação-convite”, pois Pedro corre até elas mas não as toca; as meninas por sua vez o afastam gritando juntas “*sai Pedro!*” - e os risos que podem ser dele, também podem ser para ele ou ainda, compartilhados com ele,

Constituindo-se, assim, as provocações, neste contexto, movimentos de aproximação, quase como um convite para jogar. São movimentos que geram novos movimentos, que convocam o outro, onde não é possível precisar quais são os sentidos que ali predominam, mas pode-se perceber que são muitas as negociações de significados e/ou sentimentos que se tramam ricamente nestes episódios. (Zortéa, 2011, p. 130)

Pedro também desencadeia brincadeiras, tomando a iniciativa e sendo imitado pelos demais, como na cena que segue. Mesmo que talvez não tenha noção disso, o importante é perceber que as outras crianças demonstram interesse por uma atividade realizada pelo Pedro, querendo participar e partilhar com o colega de sua brincadeira:

Na praça Pedro sobe e desce das gangorras, sozinho. Fala alto, sem se dirigir a ninguém em especial e a todos: *“Qué andá de amalelo?”* As demais crianças brincam de pega-pega. Pedro sobe e desce do escorregador e volta para as gangorras, desta vez sentando-se na azul. Grita alto: *“Andá de azul?”* – chama os colegas dessa forma. Ninguém vem. Pedro observa a parede da sala onde tem vários desenhos feitos com giz, é um local onde as crianças podem desenhar no pátio. Vem em minha direção e pede: *“Qué desenhá?”*. Busco o pote com giz na sala e entrego a Pedro que começa a desenhar na parede. Logo outros colegas pedem giz também. Várias crianças envolvem-se com os desenhos junto a Pedro.

(Diário de campo: 03/07/2013)

A imprevisibilidade – outra característica de Pedro é algo com o qual os colegas vão gradualmente aprendendo a conviver, refletindo-se em vários momentos:

Algumas meninas iniciam uma brincadeira com baldes e areia – vão fazer um bolo de aniversário para alguém. Pedro que anda por ali também pega um baldinho e se aproxima, observa as colegas e se coloca entre elas. A Maria Antonia fala para as demais: *“Aiiiii, o Pedro vai destruir o nosso bolo...”* Mas nesse dia ele brinca junto, enchendo seu balde e mexendo a areia com a pazinha, permanecendo junto delas sem estragar o bolo. As meninas aceitam sua presença na brincadeira.

(Diário de campo: 26/08/2013)

Esta cena demonstra a insegurança das crianças quando Pedro se aproxima para brincar com areia, pois em várias ocasiões ele derrubava os bolos de aniversário; mas Pedro surpreende, consegue participar dos preparativos para a festa de aniversário e brincar de forma adequada – conforme as regras da brincadeira. O destaque para essa cena é o fato de que, mesmo correndo o risco, as meninas permitem o acesso do colega, ou seja, mesmo sabendo que Pedro pode

desmanchar todo o trabalho, ele é aceito e incluído, brincando junto. Isso nos faz refletir sobre o “lugar” que Pedro parece ocupar no Jardim B – daquele que bagunça, que desorganiza, que “*só entende as gangorra e o balanço*”, que “*não sabe brincar*”, fazendo-nos pensar “que as marcas trazidas por cada criança, seja no olhar, na história ou no corpo, são sinais que são interpretados e avaliados por todos e contribuem para a construção de um lugar para si, tendo por referência os outros.” (Zortéa, 2011, p. 78)

Em todos os desenhos realizados pelas crianças Pedro foi representado na praça, reforçando a idéia de que neste local é possível brincar: na praça Pedro brinca e interage.

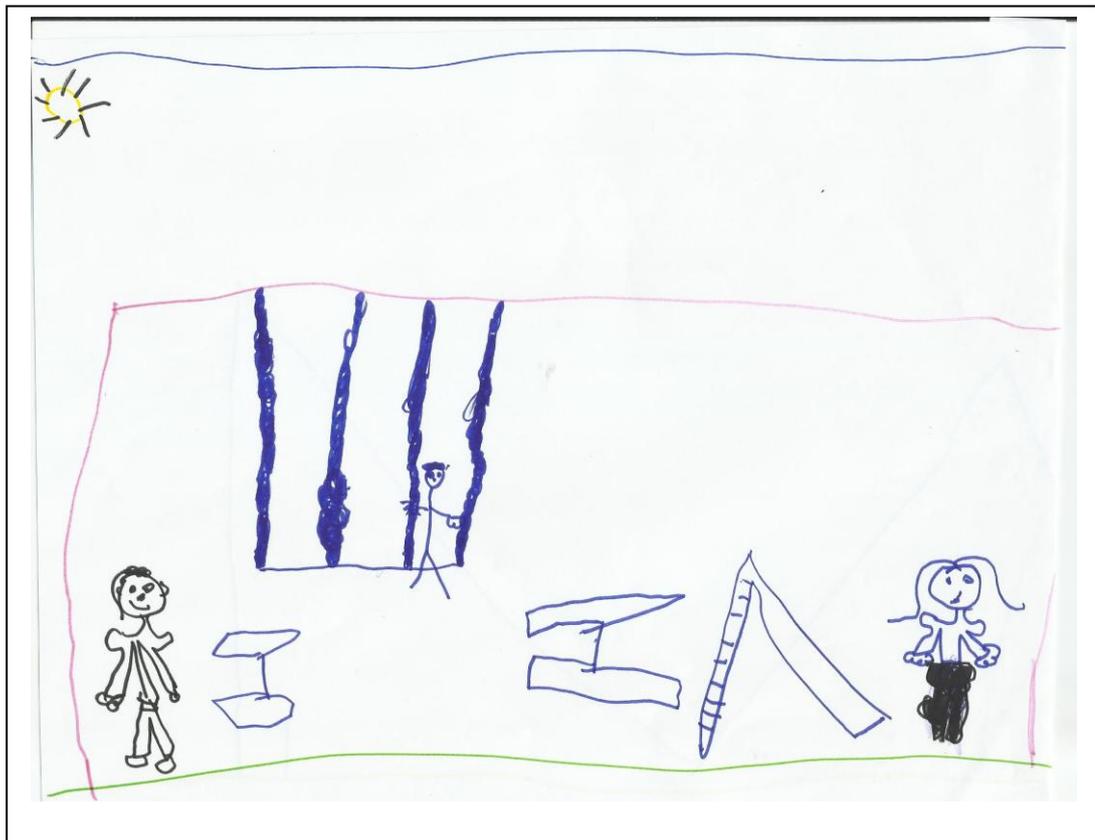


Figura 3 - desenho da Amanda

Amanda desenhou a praça, onde ela aparece próxima ao escorregador, Alex perto da gangorra e Pedro no balanço.



Figura 4 - desenho da Maria Antonia

Maria Antonia representa a praça, onde várias crianças brincam, sendo que um colega embala Pedro que está de pé no balanço; ao fundo, duas crianças brincam na gangorra.



Figura 5 - desenho da Nathalia

Nathalia é uma menina pouco disponível para Pedro nas brincadeiras. Mas em seu desenho ela e Pedro aparecem andando nos balanços de mãos dadas. Novamente a praça é o cenário do desenho, ainda estão representadas a gangorra e o escorregador, locais procurados pelo Pedro.



Figura 6 - desenho da Beatriz

Beatriz representou a praça, onde três meninas brincam nos balanços; ela aparece sentada no banco, local onde geralmente brincava de casinha e Pedro está próximo aos balanços, caminhando. Beatriz quase sempre disponível para Pedro, conseguiu retratar em seu desenho uma situação comum: Pedro andando em volta dos balanços esperando que alguém saísse para ocupar a vaga.

5. 3 PEDRO, AGORA A GENTE VAI DESCER “SENÃO TU CAI”

Um dado importante que se repete em várias cenas do meu diário de campo é a questão do cuidado; várias crianças, inclusive aquelas que não se mostram muito disponíveis nas brincadeiras para com Pedro demonstram, entretanto, atitudes de cuidado e zelo pelo colega, ou seja, para algumas crianças do Jardim B cuidar é incluir.

Gabriel e Pedro brincam no escorregador, sobem e descem um após o outro, várias vezes. Depois, sobem no trepa-trepa. Então Gabriel fala: “Pedro, agora a gente vai descer senão tu cai.” Gabriel desce e Pedro faz o mesmo, sem falar nada.

Gabriel – um menino bastante disponível para Pedro nas brincadeiras, percebe que brincar no trepa-trepa envolve certo risco, assim ao subir com o colega no brinquedo, demonstra sua preocupação para descer, orientando, cuidando. Com certeza já havia observado minha apreensão quando Pedro subia no trepa-trepa em ocasiões anteriores, pois eu me posicionava ao lado do brinquedo, da mesma forma quando Pedro subia no escorregador.

É uma característica da criança com TGD a incapacidade de prever e antecipar situações, colocando-se constantemente em risco. Era comum Pedro passar perto dos balanços em movimento, por exemplo, assim, eu estava sempre orientando Pedro nos diferentes espaços e aos poucos, as crianças foram dividindo comigo essa função. Isso acontecia bastante nos momentos de voltar da praça, pois Pedro não atendia ao chamado de entrada como os demais, era preciso ir buscá-lo – tarefa complicada, pois ele fugia correndo em volta dos brinquedos. Inicialmente, quando estava sozinha, solicitava que uma criança fosse buscá-lo na praça e aos poucos, as crianças já não esperavam meu pedido para ajudar. Como bem lembra Chiote (2013), a participação das crianças nesse processo é fundamental, pois propicia a interação e a mediação entre pares.

As crianças pouco a pouco foram se envolvendo no processo de auxiliá-lo a participar das situações a partir do pedido de ajuda do adulto. Nos deslocamentos pela escola, cena corriqueira, conforme Pedro era conduzido pela mão de uma colega, geralmente a Beatriz ou a Jéssica, as demais crianças começavam a interagir com ele, a percebê-lo parte do grupo, “constituindo-se como o outro que orienta e regula as ações da criança com Autismo”. (CHIOTE, 2013, p.89)

Esse cuidado se refletia também em relação aos pertences de Pedro, guardando a mochila por ele na chegada e, posteriormente, ajudando Pedro a encontrar o local onde deveria colocá-la, sugestão minha, lembrando aos demais que ele também é capaz de realizar várias ações. Era comum também Pedro tirar o casaco deixando-o em qualquer lugar e logo alguém aparecer com o casaco entregando-o a mim ou pendurando em sua mochila. O curioso é que a colega Thaís também costumava jogar seus casacos e roupas em qualquer lugar, em cadeiras, no banco da praça, mas ninguém recolhia. Isso geralmente acontecia apenas com os pertences de Pedro.

O pai de Pedro vem buscá-lo às 11h. A aula de Artes nas segundas-feiras acontece às 10h15; a professora vem até a sala do JB e leva a turma para a sala especializada, localizada em outro nível da escola. Todas as crianças já estavam do lado de fora, no corredor, junto à professora para descer. Alex volta e, espontaneamente, lembra de levar a mochila do Pedro, para que o pai não precise vir até a sala na hora da saída do colega.

(Diário de campo: 13/05/2013)

Nesse dia Alex havia levado a mochila para a sala de Artes sem meu pedido, espontaneamente, ciente de que quando o pai de Pedro chegasse, a turma estaria nesse ambiente. O pai subiu direto para a sala do JB, e juntos, percebemos que alguém havia lembrado da mochila. Mais uma vez uma demonstração de cuidado com Pedro, com suas coisas pessoais. Zortéa (2011) destaca que,

O oferecimento de ajuda [...] também se apresenta de diferentes modos e toma diferentes contornos. Em alguns momentos surge a partir de um pedido de ajuda [...] que pode ocorrer de um modo mais ou menos explícito, mas, muitas vezes, ocorre a partir da percepção dos colegas que se mostram atentos e disponíveis para responder às suas necessidades. (ZORTÉA, 2011, p. 104)

Nas práticas cotidianas do Jardim B várias regras estabelecidas já estavam internalizadas pelo grupo, entretanto, Pedro nem sempre compartilhava dessa organização. Aos poucos, fui distinguindo situações em que ele não se inseria na dinâmica da turma, não por não entender o que era esperado dele, mas porque queria fazer algo diferente do que estava sendo proposto. As crianças, no entanto, demonstravam preocupação quando Pedro “descumpria” as regras, me chamando e, posteriormente, chamando diretamente sua atenção:

Atividade no corredor, em frente à sala, com cola colorida. As crianças pintavam o fundo de garrafa pet para confeccionar o casco de uma tartaruga. Pedro demonstra interesse e senta-se junto aos demais para fazer a sua tartaruga. Pinta o casco de pet e depois espalha cola colorida na mesa. As crianças me chamam – pois eu estava na outra ponta da mesa – para contar que Pedro pintara a mesa. Arrumo o jornal e explico ao Pedro que deve pintar em cima do jornal. Ele então abandona a tartaruga a passa a pintar o jornal. Novamente sou chamada para vir ver o que acontece. Digo para as crianças que o Pedro já concluiu sua tartaruga e agora está pintando no jornal e que se quiserem, podem fazer o mesmo. Alguns minutos depois sou chamada de novo: “Profêeee! O Pedro tá pintando os cabelos!” E as próprias crianças chamam sua atenção. Pedro, todo pintado, não quer mais desenhar. Acompanho até o banheiro para se lavar, enquanto ele vai falando: “Se sujar! Lavar as mãos! Vamos lavar”.

(Diário de campo: 02/09/2013)

Nas entrevistas a preocupação com o auxílio e o cuidado também se refletem na fala das crianças em relação à Pedro:

Pesquisadora: O que tu gosta no Pedro?

Thaís: Eu acho legal que... (pausa para pensar) que ele é especial pra gente ajudar ele. Eu gosto de ajudar as pessoas. Ontem eu fui na casa da tia Vera e peguei uma vassoura, ela é um pouco velha, então eu ajudei a varrer as folhas do pátio e guardei a vassoura no lugar.

(Entrevista com Thaís em 19/08/2013)

Nesta fala, Thaís destaca que Pedro é especial e, portanto, precisa de sua ajuda, da mesma forma que sua tia, uma senhora com idade mais avançada; parece perceber em ambos certa fragilidade. Se a ajuda e o cuidado são quase inevitáveis com a presença de Pedro na turma, parece que Thaís, Gabriel, Alex e os outros,

Podem beneficiar-se, usufruir desta possibilidade para si, além, é claro, da possibilidade, que se coloca para todos os envolvidos, de construir novas aprendizagens de diferentes ordens ao se envolverem em ações de entre-ajuda. Amplia-se, assim, para todos a possibilidade de experimentarem diferentes papéis junto ao outro, desenvolvendo novas estratégias nestes encontros. (ZORTÉA, 2011, p. 113)

Na categoria cuidar é incluir, constatei ainda nas entrevistas e cenas cotidianas, que para determinadas crianças, cuidar de Pedro é ajudar a professora:

Pesquisadora: O que tu gostas no Pedro?

Bruno: Gosto de ajudar a sora.

Pesquisadora: Por que?

Bruno: Porque ela é uma só.

Pesquisadora: Em que momento tu ajudas a professora?

Bruno: Na hora em que o Pedro chega.

Pesquisadora: Por que?

Bruno: Porque ela é uma só (referindo-se à professora de Educação Física).

Ajudar Pedro, para Bruno, representa ajudar as professoras, isto é, Bruno percebe que em muitos momentos fica difícil para o adulto – sozinho – dar conta de todos, principalmente nas atividades no pátio, como é o caso da Educação Física.

Também nos desenhos das crianças Pedro sempre aparece entre os demais:



Figura 7 – desenho do Pietro

Neste desenho de Pietro, Pedro é representado de cor diferente – ele e Thaís estão desenhados na cor preta e Pedro em azul. Isso me faz pensar que Pietro traduziu, em seu desenho, a idéia de que Pedro é especial. Ao concluir seu desenho, Pietro relata a situação representada: *“Sou eu defendendo o Pedro quando a Thaís estava rindo do Pedro”*.

Zortéa (2011) a esse respeito salienta que a presença das crianças com necessidades especiais na escola parece impor, de um modo mais intenso, a solidariedade, o cuidado, a preocupação com o bem-estar do outro permeando a relação entre as crianças, abrindo espaços ou colaborando na manutenção deles.

5. 4 EU “TÔ” COM SAUDADE DELE

Apesar dos movimentos de afastamento e das restrições de acesso a Pedro nas brincadeiras, em muitos momentos nos registros do Diário de Campo encontrei referências evidenciando que Pedro é visto pelos colegas como parte do grupo:

Pedro continua faltando à escola há mais de duas semanas. Durante a atividade, as crianças estão desenhando em seus blocos e a Thaís pergunta pelo Pedro; todas querem então saber por que ele não está mais vindo... O Samuel pergunta: “O Pedro saiu da escola?” Explico o motivo das faltas que estão relacionadas a questões de doença na família. A Thaís fala: “Eu tô com saudade dele!”

(Diário de campo: 02/10/2013)

Ao longo do primeiro semestre Pedro foi bastante assíduo, porém, o mesmo não ocorreu a partir do mês de setembro. Como na cena acima, em momentos aleatórios ou durante a chamada com as fichas na rodinha, era comum a lembrança e a pergunta “Por que o Pedro não está vindo?”, demonstrando a preocupação com a ausência do colega e a expressão do sentimento da falta que ele faz:

Faz mais de uma semana que Pedro não vem à aula. Durante a leitura do livro “Bichodário” a turma vai relacionando seus nomes a cada letra do alfabeto. Ao abrir a página da letra P, imediatamente Thaís e Isadora falam: “A letra do Pedro e do Pietro!” – nenhum dos dois estava presente neste dia.

(Diário de campo: 30/09/2013)

Thaís e Isadora, que já reconhecem o alfabeto estabelecendo relações sonoras relacionam a letra P aos dois colegas cujos nomes iniciam por essa letra – Pedro e Pietro; Pietro é bem assíduo e não estava nesse dia por alguma eventualidade; já a ausência de Pedro era mais comum, no entanto, nenhum dos dois foi esquecido: ambos são alunos do JB.

A roda é uma atividade cotidiana na turma; Pedro geralmente não participava da roda, permanecendo sentado com os brinquedos em uma mesa ou caminhando pela sala. Entretanto, sempre que possível, eu procurava trazê-lo para a atividade,

dirigindo alguma pergunta a ele, tecendo um comentário, mostrando o livro de história para ele. Pedro, do seu lugar, espichava o olhar e logo voltava a se concentrar no que fazia. As crianças percebiam essas tentativas de incluí-lo e acredito que em função disso, sua ausência era tão sentida, desde o início da aula, já no momento da chamada.

De acordo com Chiote (2013), favorecer o desenvolvimento da criança com Autismo ou TGD significa investir na sua participação nas situações, evocando sua atenção às movimentações que ocorrem no espaço escolar, tornando-o “presente” nas atividades como parte de um grupo; para que a criança autista se perceba no grupo e como parte dele, primeiro ela tem que ser percebida pelo grupo, por seus outros, por seus pares, como parte que constitui a turma e é constituído por ela.

Em ocasiões especiais, como nas atividades coletivas realizadas entre turmas na área coberta da escola, Pedro geralmente fica agitado, precisa muitas vezes ser contido, permanecendo no colo da professora. As crianças presenciaram isso em várias situações, como no teatro da Dengue, na festa junina, na Semana da Pátria para cantar o hino. Durante a Semana Farroupilha, um baile coletivo para todas as turmas do primeiro ciclo estava programado no dia 19 de setembro:

As crianças se organizam na sala para o baile gaúcho que irá acontecer na área coberta. Jéssica pergunta: “O Pedro vai junto?” – respondo que sim, da mesma forma que os demais. Jéssica observa Pedro, pensativa.

(Diário de campo: 19/09/2013)

Fico me questionando o que teria se passado na cabecinha de Jéssica ao fazer essa pergunta. Sua dúvida era se o Pedro conseguiria participar da atividade? Ou talvez pensasse que a professora não iria levar o Pedro? Onde então ele ficaria? Será que Pedro seria capaz de permanecer junto ao grupo e não fugir? Difícil saber a resposta, mas é fato que Jéssica demonstra entender Pedro como integrante da turma, isto é, deveria acompanhar o grupo e participar da atividade.

Nas atividades coletivas envolvendo música e dança Pedro se envolve e participa alegremente. As crianças percebem que nesses momentos ele se integra ao grupo e, que mesmo sem conseguir compreender totalmente as regras das brincadeiras, ele é capaz de “entrar” na atividade a seu modo, e a turma permite sua participação, sem reclamar do “jeito” que Pedro brinca...

Na sala realizamos a brincadeira do “pano encantado”: em duplas, as crianças seguram um pano colorido e, conforme a letra da música, devem realizar os movimentos, transformando o pano em barco, em casa, em cama, etc. Pedro não quer formar dupla com a Beatriz, que lhe convidou, assim, eu fico com ela e fazemos juntas a coreografia. Pedro dança e pula entre as duplas e, quando a música pede que o pano se transforme em determinada cena, ele entra alegremente no meio de uma dupla, realizando o movimento (por exemplo: quando a música fala que o pano vira uma casa as crianças erguem o pano e entram embaixo dele, dançando). As crianças deixavam que Pedro participasse de sua dupla, sem reclamar ou rejeitar sua entrada e ao longo da brincadeira, todas as duplas alternadamente, viraram trios. Pedro participou de toda a atividade, de seu jeito, sendo compreendido pelos colegas.

(Diário de campo: 05/09/2013)

Na atividade do “Pano encantado” fica claro que para as crianças Pedro faz parte do grupo e deve, pois, participar a seu modo, mesmo que isso signifique alterar a dinâmica.

Nos desenhos igualmente é possível perceber que as crianças entendem o colega como parte do JB; a proposta era desenhar uma situação vivenciada com o colega na escola. Nenhuma criança desenhou Pedro sozinho com seus brinquedos preferidos, ou Pedro derrubando objetos e jogos, por exemplo; Pedro é representado junto com as crianças. Thaís, Isadora e Maria Eduarda desenharam o colega “entre” as suas melhores amigas, aquelas com quem mais brincam no dia a dia.



Figura 8 - desenho da Thaís

Tháís ao concluir seu desenho contou que representou a brincadeira de pega-pega, da qual participavam ela, a Isadora, o Pedro, a Amanda e a Beatriz. Pedro aparece no meio do grupo, é o único menino no desenho e ocupa posição de destaque na figura, além de ser a criança maior (na realidade Pedro é menor do que a Beatriz e do mesmo tamanho das demais).



Figura 9 - desenho da Maria Eduarda

Maria Eduarda também relata ter desenhado ela, a Maria Antônia, o Gabriel e o Pedro brincando de pega-pega. Pedro é representado junto às crianças na brincadeira, a posição sugere que ele corre atrás delas, como acontecia de fato na praça.



Figura 10 - desenho da Isadora

Isadora relata seu desenho: “*Eu no meio da Thaís e do Pedro passeando na praça e a Jéssica escondida atrás da árvore.*”

Isadora, Jéssica e Thaís são inseparáveis, brincam sempre juntas, compartilham o mesmo grupo de trabalho, ficam próximas no refeitório, são amigas. Interessante perceber que Isadora coloca Pedro entre suas melhores amigas, ou seja, Isadora considera Pedro seu amigo também.

Tanto para a criança com necessidades especiais quanto para a criança dita normal, a escola é o local onde podem encontrar-se, a cada dia, com os mesmos colegas e ter a possibilidade de brincar juntas, com as mesmas coisas de um jeito novo a cada dia, por muitos dias (ZORTÉA, 2011). E isso abre a possibilidade para que se construam vínculos, para que se faça amigos, para que se tornem um grupo:

Grupo é... grupo.

A cada encontro: imprevisível.

A cada interrupção da rotina: algo inusitado.

A cada elemento novo: surpresas. (...)

A cada encontro: um novo desafio, mesmo que supostamente já vivido. (...)

A cada conflito: rompimento do estabelecido para a construção da mudança. (...)

A cada encontro: descobrimentos de terras ainda não descobertas.

(FREIRE, 1992)

5. 5 PEDE POR FAVOR QUE ELE TE DEVOLVE

Ao analisar as cenas e observações de meu diário de campo, encontrei várias situações onde a postura de algumas crianças em relação ao Pedro era uma reprodução de minha maneira de lidar com ele e com a turma de uma forma geral. Isso me faz refletir o quanto o professor é importante no processo de inclusão, pois as crianças nos vêem como modelo, reproduzindo nossas ações, nosso jeito, nosso manejo nas situações cotidianas. Conforme Chiote (2013),

Tendo em vista que o processo de aprendizagem se dá nas condições concretas de vida dos sujeitos, partilhado nas relações de ensino, consideramos que, na mediação pedagógica, o modo como o professor conduz o processo, mediando a participação da criança com Autismo, pode favorecer ou restringir as aprendizagens, o que conseqüentemente impulsiona ou limita o desenvolvimento dessa criança. (CHIOTE, 2013, p. 47)

Estamos na roda. Pedro chega e pela primeira vez, ao invés de dirigir-se aos brinquedos, senta-se junto aos colegas, na cadeira que está sempre reservada a sua espera. Isadora observa e fala empolgada: “Gente! O Pedro sentou direto na rodinha hoje! Vamos bater palmas pra ele! Heeee!” E a turma aplaude Pedro animadamente. Pedro consegue ficar todo o tempo na roda neste dia.

(Diário de campo: 20/05/2013)

Nesta cena Isadora reproduz claramente uma estratégia bastante utilizada por mim no dia a dia – ao invés de ficar chamando a atenção das crianças que não estão cumprindo as regras, costumo elogiar aquelas que as cumprem. Ela sabe que Pedro, ao chegar, dirige-se sempre à prateleira dos brinquedos e raramente senta-se na roda; neste dia, porém, como o colega foi sentar-se com a turma de imediato, Isadora convoca os colegas a aplaudirem Pedro, percebendo que para ele, o fato de entrar na roda foi uma conquista importante e que, portanto, merece aplausos. Isadora, com seu comentário elogioso, permite que a atitude de Pedro ganhe visibilidade, gerando reconhecimento por parte dos demais. Coincidência ou não, pois a imprevisibilidade é característica da criança com TGD, Pedro permanece o tempo todo na roda neste dia.

Colocar uma cadeira na roda para Pedro, mesmo sabendo que talvez ele nem se aproximasse dela, era uma iniciativa minha desde os primeiros dias de aula,

tentando mostrar a ele que seu lugar estava reservado. De acordo com Chiote (2013), favorecer o desenvolvimento cultural da criança com Autismo é investir na sua participação nas situações, evocando sua atenção às movimentações que acontecem no espaço escolar, tornando-o presente nas atividades como parte do grupo. Para que Pedro se percebesse no grupo, primeiro ele tinha que ser percebido pelo grupo, por seus pares, como parte que constitui a turma e é constituído por ela. Com o passar do tempo, não precisei mais colocar a cadeira ou pedir que alguém o fizesse, sempre havia uma criança, nunca a mesma, que tomava a iniciativa de forma espontânea.

Durante a roda, Pedro caminha pela sala. Beatriz levanta-se para ir ao banheiro e Pedro senta-se em sua cadeira, mesmo havendo outra disponível na roda para ele. Quando retorna, Beatriz me olha e reclama: *“O Pedro sentou na minha cadeira”* – parada na frente de Pedro, que continua sentado. Peço então que ela fale isso para ele. Beatriz fala *“Pedro, tu sentou na minha cadeira”*, mas continua me olhando. O Pietro interfere: *“Beatriz, fala pra ele assim: Pedro olha nos meus olhos! E diz olhando nos olhos dele que ele sentou na tua cadeira”*. Observo apenas. Beatriz fala exatamente o que Pietro sugeriu olhando para Pedro, que continua sentado à sua frente. Como ele não levanta, faço a intervenção pedindo que troque de cadeira conduzindo-o pela mão até o seu lugar, explicando que havia sentado no lugar da colega.

(Diário de campo: 15/05/2013)

Nesta cena, Pietro demonstra ter observado atentamente as minhas intervenções com Pedro, em relação à comunicação, à linguagem, no investimento das situações interativas e de compartilhamento de significados, fundamentais no desenvolvimento da criança com TGD. Ele imita minha postura, ensinando Beatriz a forma adequada de falar com Pedro, olhando para ele e pedindo que Pedro olhasse nos seus olhos. Algo semelhante acontece na cena que segue:

Durante uma atividade de desenho, Pedro senta-se ao lado da Thaís, espontaneamente, querendo desenhar. Seu pote com os materiais de uso individual já estava a sua espera em outra mesa, trago para o lugar onde ele sentou. Pedro ignora seus materiais e pega as canetinhas da Thaís, que reclama: *“Não, Pedro, devolve, é meu!”* – Pedro já desenha com as canetas da Thaís. Ela repete desta vez com certa irritação a mesma frase; Pedro não devolve. Então Thaís toma a caneta das mãos de Pedro e o Pietro, que observava a cena de outra mesa diz: *“Pede por favor que ele te devolve.”* Pedro então abre seu pote e passa a usar os seus materiais.

(Diário de campo: 09/09/2013)

Novamente a intervenção de Pietro na disputa entre Pedro e Thaís ocorre direcionada a ela, sugerindo que utilize o que eu chamo de “palavrinhas mágicas”; nas situações cotidianas procuro desenvolver com as crianças hábitos de cortesia,

respeito e educação entre elas, incentivando o uso das expressões “com licença”, “desculpe”, “por favor”; essa cobrança era feita a todas as crianças, incluindo Pedro.

Nas entrevistas também encontrei pistas de que as crianças tomavam por modelo a postura da professora, utilizando inclusive falas minhas nos argumentos a cerca dos modos de agir com Pedro.

Pesquisadora: Você concorda que você e os colegas devam arrumar a bagunça que ele faz?

Thaís: Concordo. Porque se ele é especial a gente tem que juntar pra ele aprender. Ele tem que nos ver pra ele aprender. (ênfatisando com a voz o “nos ver” e apontando para si mesma)

(Entrevista com Thaís)

Ao justificar porque acha correto arrumar a bagunça feita pelo Pedro nas panelinhas e jogos, Thaís argumenta que ele é especial e que, portanto, se ela e os colegas colocarem as coisas no lugar Pedro vai aprender através da imitação. Apesar de na maioria das vezes eu orientar e conduzir Pedro na organização do que ele havia utilizado, inicialmente ele se mostrava resistente em acatar e as crianças terminavam por auxiliar nesta tarefa. Todavia, em outras situações eu procurei mostrar às crianças que, se todos cumprirem as regras da sala, o colega vai aprender, já que muitas vezes Pedro imitava suas atitudes tanto as positivas quanto as negativas.

Pesquisadora: Você concorda que você e os colegas devam arrumar a bagunça que ele faz?

Nathália: Eu concordo que ele tem que arrumar junto. Eu não acho certo arrumar sozinha só com as meninas.

(Entrevista com Nathalia)

Nathalia já tem outra visão sobre isso – a de que os colegas poderiam ajudar, mas Pedro deveria organizar a sala junto, isto é, deveriam fazer “com” e não “pelo” colega. Nathalia provavelmente percebera que esta era a minha postura com toda a turma e que, enquanto parte do grupo, Pedro deveria colaborar também e, mais ainda, na perspectiva da ação e reação: quem bagunçou, arruma. Nas brincadeiras as crianças tinham total liberdade para movimentar-se na sala, montar cenários, trocar cadeiras e mesas de lugar, entretanto, havia uma regra básica: quem brincou, organiza. E como tenho por característica pessoal a organização, a cobrança era a

mesma para todos, inclusive para Pedro, que várias vezes recolheu os brinquedos chorando, contrariado, com minha ajuda e intervenção.

Em relação às regras do Jardim B, estabelecidas e combinadas no início do ano, Nathalia e Pietro compartilham da mesma opinião: de que todos deveriam servir de modelo, de referência para Pedro. Novamente a imitação de uma estratégia minha de manejo, adotada a fim de inserir Pedro na turma, compartilhando os modos de ser, estar, interagir no Jardim B, percebendo-se e constituindo-se no grupo.

Pesquisadora: O que tu fazes para ajudar o Pedro a cumprir as nossas regras?

Nathália: Eu acho que a gente tem que sentar na rodinha, daí ele senta. A gente tem que fazer os trabalhinhos, daí ele faz também. Eu acho que ele tem que olhar a gente fazendo as coisas pra ele aprender. Ele não está fazendo as coisas ainda. Ele se levanta da roda, é por isso que ele não tá seguindo as regras.

(Entrevista com Nathália)

Pesquisadora: O que tu fazes para ajudar o Pedro a cumprir nossas regras?

Pietro: Fazer as coisas certas. Se vocês fizerem as coisas certas acho que ele vai aprender. Se a Isadora não ficar se “arrodeando” no meio da rodinha, e se o Vítor e o Samuel não bater.

(Entrevista com Pietro)

Nathalia e Pietro trazem a mesma idéia de Thaís – o modelo; se todos os colegas cumprirem as regras, Pedro vai aprender através da imitação. Muitas vezes adotei esta estratégia conversando com a turma sobre as atitudes de Pedro, enfatizando também nas situações rotineiras que todos deveriam permanecer sentados na roda, no refeitório. Ao terminar o horário da praça era comum Pedro não voltar, e aos poucos ele foi conseguindo seguir o grupo, assim, lembrava aos que ficavam para trás que se todos viessem ao meu chamado, o Pedro viria junto. Em relação a este ponto, Zortéa (2011) destaca que as crianças se acompanham umas das outras e se ajudam na sua trajetória escolar, buscando ajustar seu comportamento de acordo com as normas da instituição. Considerando que existem poucos sinais explícitos de que estas normas sejam claramente ensinadas, a imitação dos colegas seria uma das estratégias utilizadas para sua apropriação.

Ainda em relação às regras do Jardim B, sua construção deu-se durante a adaptação do grupo, em março, da qual Pedro participou. Conseguir que as demais crianças permanecessem na roda ou numa atividade enquanto Pedro caminhava

pela sala ou pegava brinquedos foi um processo, um longo caminho trilhado com o grupo através de um projeto desenvolvido no primeiro trimestre intitulado “Eu no mundo”. Com este projeto minha intenção era trabalhar a identidade, as diferenças e a diversidade, estabelecendo e ampliando as relações no grupo, levando cada criança a perceber-se como parte integrante, dependente e agente transformadora do ambiente, aprendendo a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, desenvolvendo atitudes de ajuda, respeito e colaboração.

Em razão de suas especificidades, Pedro não conseguia seguir a mesma rotina dos demais, e permitir que ele tivesse uma circulação maior e uma rotina diferenciada foi importante para que ele conseguisse permanecer com tranquilidade no ambiente escolar. Foi necessário conversar sobre isso com as crianças nos momentos em que ele não estava presente, para que compreendessem suas limitações, procurassem respeitar as regras e combinados, estabelecendo no grupo relações de solidariedade e respeito às diferenças. Como nem sempre era possível contar com o apoio da estagiária de inclusão, que deveria acompanhar Pedro duas vezes na semana, as crianças aprenderam a cuidar de Pedro, a esperar durante os longos momentos em que era preciso fazer intervenções individualizadas, a antecipar os desejos e a traduzir o colega, algumas mais, outras menos.

Durante a roda, como é normal em sua conduta, Pedro fica caminhando pela sala, pegando brinquedos enquanto conversamos. Neste dia vai até o painel da rotina que é composto por bolsos com as fichas, tal como o alfabeto, e vai retirando as fichas uma a uma. Apenas a Jéssica se levanta para intervir, tentando tirar as fichas de sua mão, deixando Pedro nervoso. Os demais colegas parecem não se importar. Peço para a Jéssica voltar para a roda e falo para Pedro recolocar as fichas na rotina. Pedro o faz do seu jeito, guarda as fichas no painel, vem até onde estou e diz: “Prontinho!”

(Diário de campo: 11/06/2013)



Figura 11 - painel da rotina semanal

Estamos na roda realizando uma atividade coletiva de classificação dos animais; no centro, várias gravuras que seriam coladas num painel. Pedro chega e mostro que sua cadeira já está na roda, como de costume, à sua espera. Ele senta por uns momentos e logo levanta, indo até a caixa com os caminhões grandes de uso na areia. Traz a caixa para o centro da roda e espalha os caminhões e tratores, distraindo os demais. Falo que não é o momento de brincar e recolho os carros, colocando-os de volta na caixa. Pedro vai ficando nervoso falando sem parar: *“Carros, carros!”* Percebo que não irá desistir, então levo a caixa para o lado de fora da sala e fecho a porta, explicando que após a roda, poderá brincar no pátio com os caminhões. Conduzo Pedro de volta ao seu lugar na roda. Enquanto isso, a turma permaneceu na roda, em silêncio, observando tudo. Retomamos a atividade e Pedro começa a chorar e gritar: *“Carros, qué carros!”* – levanta novamente e vai até a porta, batendo com força e gritando – *“Abrir a porta, abrir a porta! Carros!”* As crianças começam a reclamar: *“Pára, Pedro!”* (Jéssica); *“Senta, Pedro.”* (Thais); *“A gente quer ouvir a profê!”* (Jéssica). O Pietro fala: *“Não adianta vocês pedirem, ele não vai parar. Deixa ele que ele pára.”* Mas as meninas continuaram chamando a atenção de Pedro até que Pietro falou novamente: *“Se vocês pararem de falar pra ele sentar, ele cansa e pára.”* Pedro continua por mais algum tempo batendo na porta enquanto dou seguimento à atividade, depois senta-se em outro local da sala buscando os brinquedos pequenos que gosta, brincando em silêncio. Enquanto eu fazia a intervenção com Pedro, as demais crianças aguardavam pacientemente na roda para continuarmos a atividade.

(Diário de campo: 13/09/2013)

Com o passar do tempo, os colegas pareciam não se importar com as rotinas diferenciadas de Pedro, buscando ajudar a professora em seu processo de inclusão.

6 AINDA BEM, HOJE NINGUÉM VAI BAGUNÇAR AS PANELINHAS

Ao analisar as falas, as interações e as brincadeiras espontâneas vivenciadas no Jardim B, tentando compreender qual o entendimento das crianças sobre a inclusão de Pedro - o que elas pensam, dizem e expressam sobre esse processo, encontrei algumas pistas sobre sentimentos que perpassam essa convivência. O estudo de caso se caracteriza por buscar retratar a realidade de forma completa e profunda naquilo que o caso tem de singular e único, assim, trazer algumas considerações sobre os sentimentos que as crianças expressaram me parece de grande relevância, principalmente por se tratar de uma pesquisa “com crianças”.

Ao longo do trabalho de campo observei que algumas crianças mostravam-se mais receptivas a Pedro, outras menos; algumas brincavam com ele, outras nem tanto; determinadas crianças demonstravam maior disponibilidade para ajudar no processo de inclusão de Pedro do que outras. Ao fazer estas constatações, quero deixar bem claro que não tenho a intenção de fazer julgamentos sobre as atitudes das crianças, apenas refletir sobre o que faz com que determinadas crianças consigam ter mais ou menos tolerância, maior ou menor disponibilidade. Minha hipótese é de que tal disponibilidade está relacionada ao recurso próprio de cada uma, que pode ou não ter relação com o contexto de vida pessoal e valores familiares. Rocha (2008) sobre isso aponta que,

Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como o homem e mais particularmente as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade – constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais. (ROCHA, 2008, p. 48)

No dia a dia, era comum a cena de Pedro espalhando brinquedos, jogos e as sucatas da casinha:

A turma está na roda e Pedro chega. Beatriz se oferece para guardar sua mochila. Pedro vai direto para uma fruteira que improvisada virou o “mercadinho”, onde ficam as sucatas, chutando-a e espalhando tudo. Cássio, Pietro e Bruno imediatamente levantam-se da roda e recolhem os potes

e latas. Pedro anda pela sala e em seguida volta até as sucatas derrubando-as novamente. Mais uma vez os meninos juntam os materiais sem falar nada. Enquanto isso a roda segue. Mesmo chamando a atenção de Pedro ele vai até o “mercadinho” e, pela terceira vez, chuta as sucatas. Os mesmos colegas já iam adiantando-se e eu intervenho, pedindo que deixem como está. Após a roda convido Pedro a recolher os objetos, mas ele se nega. Mais tarde, após sua saída, Cássio, Pietro e Bruno, espontaneamente arrumam tudo no lugar.

(Diário de campo: 10/05/2013)



Figura 12 – foto do “mercadinho” de sucatas

Momento do brinquedo livre. Pedro chega após o início da aula e vai até o “mercadinho”, chutando-o e espalhando tudo no chão. Bruno junta tudo sem falar nada. Depois de alguns momentos Pedro vai até lá e chuta de novo. Ele faz isso alegremente e sai andando pela sala. Mais uma vez Bruno recolhe as sucatas e, mal ele as recoloca no lugar, Pedro volta lá e chuta novamente. Dessa vez, Samuel vem e ajuda o Bruno, ambos não dizem nada. Eu sugiro então que, já que ninguém está brincando com o mercadinho, coloquemos no corredor, a fim de que Pedro não espalhe de novo. Bruno e Samuel levam o mercadinho para o corredor. Pedro então quer sair da sala e, como eu o impeço, se desorganiza, fica muito bravo e agitado, chorando e se jogando no chão. Fico alguns minutos com ele no colo até que se acalme. Ele desiste de ir atrás do mercadinho e vai brincar com a massinha de modelar.

(Diário de campo: 24/05/2013)

Geralmente as mesmas crianças tomavam a iniciativa de recolher os objetos para Pedro ou com o Pedro, demonstrando ter muita paciência e tolerância, recolhendo uma, duas, três vezes numa mesma manhã. E estas crianças – Bruno, Samuel, Cássio e Pietro o faziam sem reclamar, simplesmente reorganizavam tudo. Nas entrevistas, quando questionei se achavam correto juntar o que Pedro espalhou, responderam que sim, argumentando e compreendendo as limitações do colega, como aparece na fala de Pietro,

Pesquisadora: Por que tu achas que ele faz isso?

Pietro: Porque ele nasceu com um probleminha no cérebro.

Pesquisadora: Então você acha que ele não faz de propósito?

Pietro: Exato. Tudo que ele faz é sem querer.

Pesquisadora: Você concorda que você e os colegas devam arrumar a bagunça que ele faz?

Pietro: Sim. Porque ele não sabe que quando ele derruba as coisas ele tem que juntar. Eu compreendo isso.

(Entrevista com Pietro em 22/08/2013)

E nas entrevistas de Isadora e Thaís:

Pesquisadora: Por que tu achas que ele faz isso?

Isadora: Porque eu acho que ele não entende o que a gente fala. Porque ele é uma criança especial. É sem querer que ele faz.

Pesquisadora: Você concorda que você e os colegas devam arrumar a bagunça que ele faz?

Isadora: Daí a gente tem que ajuntar e ele continua derrubando.

Pesquisadora: Mas você concorda com isso?

Isadora: Sim.

Pesquisadora: O que nós podemos fazer pra ajudar o Pedro a cumprir as regras?

Isadora: Nós vamos ter que ajudar ele a aprender a ser uma criança que nem a gente.

(Entrevista com Isadora em 22/08/2013)

Pesquisadora: Por que mais ele é especial? O que é ser especial?

Thaís: Porque ele bagunça as coisas. Ele chuta. Se ele é especial... não posso dizer mais nada se ele é especial! (dando de ombros)

Pesquisadora: Por que tu achas que ele faz isso?

Thaís: Eu não acho que ele faz de propósito. Ele é especial. Se ele não sabe a gente é que tem que fazer.

(Entrevista com Thaís em 19/08/2013)

Thaís, Isadora e Pietro defendem que Pedro é uma criança especial e que, portanto, as “*coisas erradas*” que ele faz são justificáveis, são “*sem querer*”, sem intenção. Avalio que a tolerância e a paciência demonstradas pelas crianças refletem uma maturidade e equilíbrio emocional que foram conquistados através da convivência com Pedro.

Entretanto, apesar destas conquistas, em muitos momentos as crianças expressaram o sentimento de que essa convivência é bem difícil para todos, como fica evidente nas cenas que seguem:

Faz seis dias que o Pedro não vem à aula. Na roda durante a chamada o Samuel pergunta: *“Por que o Pedro não veio mais?”* – expliquei que ele está com otite e o assunto se voltou para as otites que cada um já teve... Algum tempo depois a Nathalia acrescenta: *“Ainda bem, hoje ninguém vai bagunçar as panelinhas!”*

(Diário de campo: 05/06/2013)

Pedro anda de balanço. Algumas meninas organizam uma festa de aniversário para mim – Beatriz, Maria Eduarda, Thaís, Jéssica. Fazem um bolo de areia enfeitado com folhas e pedrinhas, sem deixar que eu veja, para fazerem uma surpresa. Pedro sai do balanço e fica andando pela praça. De onde estou não é possível enxergar o bolo e as meninas. Beatriz e Isadora vêm correndo até onde estou e a Isadora fala: *“Não vai mais ter parabéns.”* E Beatriz completa: *“Pedro desmanchou o bolo.”* Simplesmente falam, sem demonstrar indignação ou irritação, parecendo apenas chateadas com a situação. O Pedro havia passado correndo por elas e chutado o bolo.

(Diário de campo: 31/07/2013)

Dia chuvoso, sem pátio. Durante o brinqueado livre na sala, Pietro, Alex, Cássio e Samuel montam prédios com os legos. Pietro orgulhoso me chama para olhar o edifício que construiu. Pedro caminha pela sala de um lado a outro. Aproxima-se da mesa dos meninos e, de modo intencional, dá um tapa no edifício que cai e se desmonta, espalhando as peças pelo chão. Pietro começa a chorar. Pedro sai andando, abre os braços e fala repetidamente: *“Desculpa! Não sabia! Desculpa, não sabia!”* Pietro esconde-se embaixo da mesa. Enquanto eu faço a intervenção com o Pedro, chamando sua atenção, os colegas do grupo de brincadeira começam a recolher as peças, até a Maria Antonia que não brincava junto vem ajudar. Samuel e Alex vão para debaixo da mesa consolar Pietro. Pedro observa e também vai para baixo da mesa, sentando-se junto aos demais, sem falar nada. Fica ali uns momentos e depois sai. Os outros continuam lá por muito tempo ainda.

(Diário de campo: 17/06/2013)

Na praça Pedro brinca com as folhas das árvores que caem no chão, juntando gravetos, atirando as folhas para cima. Ali perto o Vítor brinca com os baldes na areia. Pedro se aproxima e senta-se ao seu lado. Alcanço uma pazinha e um baldinho a Pedro. Ele começa a encher o balde com terra e olha para o balde do Vítor que já está cheio; tenta tirá-lo de suas mãos mas o Vítor também puxa, não deixa. Nenhum dos dois fala nada. Seguem brincando lado a lado em silêncio. Pedro passa a jogar terra para o alto, várias vezes, enchendo a cabeça dele e a do colega de areia. Vítor levanta-se e pede minha ajuda para se limpar, sacudimos sua roupa e cabelos e, sem reclamar, ele recolhe seus baldinhos e vai para o outro lado da praça. Pedro segue brincando só.

(Diário de campo: 10/07/2013)

Apesar de compreender as atitudes de Pedro, Nathalia conseguiu verbalizar seu sentimento de alívio com relação à ausência do colega, afinal, naquele dia – pelo menos – a casinha ficaria organizada.

Beatriz e Isadora na cena do bolo e Pietro no episódio dos legos demonstram tristeza e frustração com a atitude de Pedro, no entanto, nenhum deles toma alguma atitude agressiva; se fosse outra criança a responsável pela destruição do bolo ou do prédio, certamente a reação não seria a mesma.

Vitor aceita a companhia de Pedro para brincar na areia, disputa o balde, não permitindo que Pedro o tome de suas mãos; mas quando Pedro lhe joga areia nos cabelos, apenas sacode a areia e decide sair de perto, sem brigar com o Pedro ou reclamar.

Essas cenas sugerem que as crianças, nas interações cotidianas, vão encontrando soluções para conviver com Pedro, e, como bem lembra Chiote (2013), as relações não são sempre harmônicas, os encontros nem sempre são potencializadores e na dinâmica das relações, existem tensões, conflitos e resistências por parte dos que estão em interação.

Nas entrevistas, os sentimentos com relação às atitudes de Pedro transparecem nas respostas das crianças:

Pesquisadora: O que tu não gosta no Pedro?

Thaís: Quando ele bagunça o mercadinho e as coisas das meninas. A gente tem que juntar. A gente tem que organizar e eu fico desapontada.

Pesquisadora: Como tu te sentes quando o Pedro vem e estraga tua brincadeira?

Thaís: Às vezes a gente brinca de piquenique ele vem e pisoteia tudo. Eu sinto um horror.

(Entrevista com Thaís em 19/08/2013)

Pesquisadora: O que tu não gosta no Pedro?

Isadora: Eu não gosto quando ele bagunça as coisas das meninas.

Pesquisadora: Como tu te sentes quando o Pedro vem e estraga tua brincadeira?

Isadora: Eu me sinto triste... eu me senti triste que ele destruiu o bolo de areia e eu tive que juntar tudo de novo.

(Entrevista com Isadora em 22/08/2013)

Pesquisadora: Como tu te sentes quando o Pedro vem e estraga tua brincadeira?

Nathalia: Me sinto muito braba e também me sinto triste.

Pesquisadora: Por que tu achas que ele faz isso?

Nathalia: Porque ainda ele não sabe das coisas. Porque ele fica derrubando as coisas e atrapalhando...

(Entrevista com Nathalia em 28/08/2013)

Pesquisadora: Como tu te sentes quando o Pedro vem e estraga tua brincadeira?

Pietro: Quando ele desmanchou o meu prédio de blocos eu senti raiva. Me senti assim porque era o edifício que eu consegui fazer, aquele que eu nunca fiz um daqueles. Eu fazia um pouco mais pequeno. Aquele foi o maior que eu já tinha feito. Eu tava muito chateado e fui pra baixo da mesa. Eu cheguei em casa e minha mãe perguntou como foi meu dia na escola, eu contei pra minha mãe que foi chato, que o Pedro destruiu o meu prédio.

(Entrevista com Pietro em 22/08/2013)

Triste, brava, com raiva, um horror, chateado, desapontada: palavras das crianças tentando explicar o que sentem quando precisam organizar várias vezes os brinquedos espalhados pelo Pedro, quando ele derruba no chão os objetos ou jogos, desmancha os bolos e prédios, pisoteia os piqueniques.

Conforme Cruz (2008),

Buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas. Acreditar que mesmo crianças ainda bem pequenas têm o que dizer deriva de algumas idéias que vêm sendo construídas nas últimas décadas. Entre elas, tem destaque o reconhecimento de que, desde a mais tenra infância, nas suas interações sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, antipatias, desejos, medos etc., desenvolvendo sentimentos e percepções cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados, construindo sua identidade. (CRUZ, 2008, p. 13).

Ainda em relação aos sentimentos que perpassam a convivência entre pares na educação infantil, um dado curioso e bastante significativo emergiu das minhas conversas com as crianças do Jardim B – o colega com TGD não é a criança que representa um problema no grupo; outro menino da turma foi citado em todas as entrevistas com muitas queixas em relação às suas atitudes.

Pesquisadora: Que situações acontecem às vezes aqui na turma que te incomodam? Explica.

Nathália: Que o Cássio me bate. Às vezes o Pietro também fica me incomodando.

Pesquisadora: E o que tu fazes para ajudar outros amigos a cumprir as nossas regras?

Nathália: O Cássio e o Samuel. Eles devem seguir as regras. Eu acho que eles têm que aprender com os colegas e a profê. Eles não cumprem, eles querem fingir que eles não sabem.

(Nathália)

Pesquisadora: Com quem você não gosta/ não quer brincar? Por que?

Isadora: Com o Cássio porque ele dá nos outros, ele deu um soco nas minhas costas.

Pesquisadora: E com quem você não gosta de ficar junto durante as atividades? Por que?

Isadora: Do Cássio. Porque ele é malvado.

Pesquisadora: E o que tu fazes para ajudar outros amigos a cumprir as nossas regras?

Isadora: O Cássio vai ter que parar de bater nos outros senão vai ter que chamar a mãe dele. Ele estragou o ventilador e o rádio.

(Isadora)

Pesquisadora: Com quem você não gosta/ não quer brincar? Por que?

Thaís: Com o Cássio e o Samuel. Porque o Cássio faz muita bagunça. Quando tu não tava aqui ele tava chutando a mesa, a mesa das garrafinhas d'água, com a sora Bia. Às vezes eu tento ser amiga dele né...

Pesquisadora: E com quem você não gosta de ficar junto durante as atividades? Por que?

Thaís: Do Cássio.

Pesquisadora: E o que tu fazes para ajudar outros amigos a cumprir as nossas regras?

Thaís: É só xingando ele. Se o Cássio sabe que não é pra chutar, ele sabe que não é.

(Thaís)

Pesquisadora: Que situações acontecem às vezes aqui na turma que te incomodam?

Bruno: Bater. Porque isso não é coisa de pequeno. O Cássio bate na gente.

(Bruno)

Quando elaborei o roteiro de entrevista, as perguntas foram pensadas e estrategicamente colocadas numa sequência imaginando o que as crianças trariam em relação ao Pedro; as primeiras perguntas eram mais abrangentes partindo dos interesses e preferências a cerca de brinquedos, brincadeiras e atividades até chegar às questões mais diretas sobre o que gostavam ou não na turma. Caso a criança não mencionasse Pedro, somente na oitava pergunta a questão se referia a ele. Ao iniciar as entrevistas, imaginei que Pedro já seria citado nas primeiras questões e que talvez nem fosse preciso fazer a pergunta - "E o Pedro?". Para minha surpresa essa pergunta foi necessária a todas as crianças entrevistadas, isto é, se Pedro não foi citado como alguém com quem os entrevistados gostavam de brincar ou ficar junto, tampouco ele foi mencionado como um colega com quem eles não gostavam de brincar.

Cássio foi citado por todos os colegas já nas primeiras perguntas – “Com quem você brinca pouco ou não brinca”, “Com quem você não gosta de brincar” – além de ser também mencionado no questionamento sobre que situações incomodam na turma, onde as crianças relatam atitudes impulsivas e agressivas de Cássio. Ao final da entrevista, as crianças foram unânimes ao afirmar que o Pedro precisa ser ajudado para aprender a respeitar as regras. Apesar dos contratempos cotidianos que as crianças enfrentam na relação com Pedro, elas demonstraram nas entrevistas que as “coisas erradas” que o colega com TGD faz no dia a dia são compreensíveis e justificáveis – *ele não entende, ele não sabe ainda, ele faz sem querer*. Já para o Cássio não há desculpas, precisa ser repreendido e chamado à atenção, pois, segundo as crianças, não tem motivos para deixar de cumprir as regras que já são conhecidas.

7 PARA FINALIZAR

Em novembro, durante o período de matrículas para 2014, a turma saía do refeitório para voltar para a sala e, ao passar pela secretaria, um menino aguardava seus pais no corredor. Eu já tinha notícias de que outra criança com TGD seria matriculada para o 1º ano, porém, não sabia quem era. A turma seguia pelo corredor e o menino foi atrás, observando. Solicitei que as crianças parassem e chamei o menino para conversar; ele disse seu nome, algumas crianças se apresentaram e demonstraram interesse por uma pasta que ele carregava; o menino abriu a pasta e eu o ajudei a mostrar os desenhos que trouxera – carros, muitos carros. O Samuel fala: *“Bah, olha que legal os desenhos dele, ele sabe desenhar carros igual ao Vitor!”* - Vitor se aproxima e observa os desenhos. Convido a turma a dar tchau e seguir para a sala. Em meio a perguntas sobre o menino - *“vai ser nosso colega?”* – e explicações de que no próximo ano ele vai ser da nossa turma, as crianças seguem animadas, sem parecer ter percebido que o garoto não olhava diretamente nos olhos, ou sua linguagem repetitiva e a clara obsessão por carros. Somente a Isadora pergunta: *“Ele é especial?”* Quando chegamos na sala, expliquei às crianças que ele possui algumas limitações e que é sim, especial. Maria Antonia quis saber – *“Ele é igual ao Pedro?”* e a Jéssica completou - *“Ele é parecido com o Pedro!”*. Thaís emenda – *“Mas ele sabe falar”*.

Esta cena ocorreu ao final do ano letivo, e resolvi trazê-la para ilustrar este último capítulo, pois me chamou atenção a maneira natural como as crianças acolheram um colega novo com o mesmo transtorno de Pedro. Além disso, ficou evidente sua sensibilidade para perceber a semelhança entre ambos, já que diferente de outras síndromes ou deficiências físicas, o TGD e o Autismo não trazem no corpo essa marca da deficiência.

Ao delimitar as questões de pesquisa deste estudo, optei por observar as ações das crianças em relação ao colega com necessidades especiais, buscando descobrir qual o seu entendimento sobre a inclusão. Assim, fazer esta pesquisa com as crianças possibilitou “[...] dar voz aos sujeitos de direito da Educação Infantil sobre algo que tem influenciado sua educação na atualidade: a inclusão da criança deficiente na Educação Infantil.” (DRAGO, 2011, p.122)

Acredito que na turma do Jardim B, através da convivência com Pedro, as crianças foram convidadas a pensar e a refletir sobre as diferenças, percebendo a inclusão como algo natural. Barbosa (2008) salienta que,

A escola de educação infantil vem, nos últimos anos, fazendo a socialização juntamente com as famílias. Quanto mais cedo esta socialização inicial acontece, isto é quanto menor a idade das crianças, menos as diferenças ficam acentuadas. Entre os bebês o gênero, a cor da pele, a cor dos olhos, ter ou não um braço paralisado não tem o menor significado, pode chamar a atenção, mas não há uma reação de rejeição. As observações, contatos e posteriormente as perguntas aparecem, mas com o sentido da compreensão. Deste modo, quanto mais crianças com características

diferenciadas estiverem presentes, convivendo em uma sala, em uma escola, sendo respeitadas pelos adultos nas suas diferenças, mais conseguiremos que as crianças cresçam com posições menos preconceituosas. Conviver, gostar, respeitar as pessoas em suas características diversas é o primeiro passo para desafiar os preconceitos já estabelecidos e a mudança de atitude. (BARBOSA, 2008, p. 85)

Para as crianças do Jardim B o espaço da escola pôde, constituir-se em uma oportunidade para que as diferenças pudessem ser experimentadas e a arte de negociar significados exercitada, bem como lembra Zortéa (2011). Foi possível perceber que as crianças “correm os riscos” no encontro com seus pares, se mostram, revelam o outro, observam, colocam na pauta aquilo que não compreendem, elaboram estratégias para compreender o que lhes causa estranheza. Diante de um modo estranho a elas de falar, de brincar, de se comportar, se movem. Algumas crianças exerceram o lugar de tradutores de um universo diferente do seu e, se são capazes de traduzir, é porque compreenderam os modos de ser e de agir daquele que é traduzido. Mas quando não conhecem não se imobilizam, e diante da novidade se aproximam, olham, ajudam, desejam compreender. (ZORTÉA, 2011).

Ao analisar as falas, as interações, os movimentos de aproximação ou exclusão nas brincadeiras, em muitos momentos, me surpreendi com as traduções trazidas pelas crianças em relação a Pedro e ao seu jeito de ser. Algumas cenas “foram por elas interpretadas de um modo muito diferente daquele que eu era capaz de ver à primeira vista com minhas lentes adultas.” (ZORTÉA, 2011, p. 82)

Meu olhar de professora que precisava dar conta da rotina diária, de uma turma em interação e de uma criança com TGD que demandou muita disponibilidade e atenção individualizada, por vezes, certamente prejudicou o olhar da pesquisadora, criando pontos cegos, perdendo outras cenas, olhares, atitudes, gestos. Por outro lado, estar com a turma diariamente, em turno integral, possibilitou uma coleta de dados rica e ampla, por estar presente nos diversos momentos do cotidiano escolar, exigindo um exercício posterior árduo, ao selecionar quais episódios entrariam no corpus do trabalho.

Silva, Barbosa e Kramer (2008) lembram que a tarefa do pesquisador implica recortes e vieses, em procurar à distância, o afastamento, a exotopia, pois o

pesquisador é sempre um outro, de forma a favorecer que a realidade seja captada na sua provisoriedade, dinâmica e multiplicidade. De acordo com as autoras,

A realidade sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador. [...] Se por um lado, estranhar e relativizar não isenta o pesquisador de assumir seu lugar na produção do conhecimento e nas escolhas a serem feitas para o desenvolvimento da pesquisa, por outro, nos torna cientes dos limites dessa construção que é fruto de uma interpretação em que, por mais que possa ter reunido dados verdadeiros e objetivos sobre as interações, significados e regras (explícitas e implícitas), estão subjacentes tanto a subjetividade do pesquisador quanto os referenciais teóricos que disciplinam o seu olhar. (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008, p. 91).

Nas entrevistas, as crianças trouxeram suas ideias e os significados atribuídos por elas para a inclusão, que podem ter sido construídos na convivência com Pedro, ser fruto de sua imaginação ou ainda, refletir falas e conceitos do meio em que vivem, já que cada criança traz consigo vivências familiares e sociais; “as crianças, ao se expressarem, retratam não apenas o vivido por elas, mas o vivido por outros e, ainda, seu imaginário acerca das temáticas propostas. (LEITE, 2008, p. 129).

Corsaro (2009) destaca que “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças”. (CORSARO, 2009, p.31) O autor salienta ainda que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Falar sobre inclusão com as crianças de 5 e 6 anos pode parecer algo complexo, no entanto, elas foram capazes de expressar seus pensamentos, suas hipóteses e até sentimentos a cerca dessa temática, pois “[...] a expressão dos meninos e meninas envolvidos nas pesquisas nos dá pistas sobre suas maneiras de ser e agir, suas formas de experienciar o mundo e de significá-lo.” (LEITE, 2008, p. 130)

Avaliar os progressos de Pedro com sua inclusão em uma escola regular de ensino não fez parte dos objetivos deste estudo, porém, cabe destacar que os avanços em seu comportamento, atitudes, comunicação e interação foram notáveis, apesar de não ter concluído o ano letivo com a turma – Pedro parou de vir à escola no final de setembro, por motivos de ordem familiar. Em novembro voltou apenas duas vezes para se despedir da turma antes das férias. A inclusão das crianças com

NE visa seu desenvolvimento em todos os âmbitos, a fim de que se formem e se preparem para a vida em sociedade, pois elas passam a ter direito àquilo que já é premissa básica para as outras crianças: o convívio com a diversidade em um espaço organizado. Por outro lado, conforme destacam Marincek e Antunes (2003), atualmente as maiores beneficiadas com a inclusão são as crianças dos grupos que acolhem as crianças com NE, e isso ficou evidenciado ao longo desse estudo. As crianças do Jardim B tiveram a oportunidade de conviver com as diferenças, exercitando a tolerância e a cooperação; a importância deste convívio se evidencia na medida em que as crianças percebem que não há “um jeito certo” para fazerem as coisas, mas que há aceitação, valorização e acolhimento para a maneira como cada um produz. Além disso, as crianças reconhecem que cada um precisa de um tempo específico para alcançar determinadas conquistas e que alguns vão precisar de um tempo maior para fazê-las. Isso faz com que tenham a confiança de que terão esse tempo assegurado sempre que ele for necessário. (MARINCEK e ANTUNES, 2003)

Cabe acrescentar que ao falar da perspectiva e da lógica das crianças sobre o processo de inclusão, estou me referindo às narrativas construídas por estas crianças na relação com esta professora/pesquisadora, no período em que foi desenvolvida esta pesquisa; assim, não pretendi estabelecer sentidos de verdade aos resultados obtidos. Possivelmente um pesquisador, com outra abordagem teórica e que não tivesse o vínculo professor-alunos, obtivesse resultados diferentes, lançando outros olhares, estabelecendo novas relações para as interações das crianças.

Embora não tenha sido o foco desse estudo, acredito ser pertinente trazer algumas considerações a cerca da inclusão de crianças com necessidades especiais e os desafios por ela impostos no cotidiano da sala de aula, para o professor da educação infantil. Em meu dia a dia com o Jardim B onde trabalhei com 21 crianças, dentre elas Pedro, que possui um transtorno importante do desenvolvimento – o TGD – dar a atenção individualizada que a síndrome requer e atender com qualidade o restante do grupo, as outras 20 crianças, que também possuem suas singularidades, foi muitas vezes uma tarefa difícil, que gerou sentimentos de impotência e frustração, principalmente no início do ano, quando ainda estava aprendendo a interpretar Pedro e suas reações, ao mesmo tempo que conhecia as outras crianças.

Na RME de Porto Alegre, contamos com uma estagiária de inclusão por turno, para atender a realidade de toda escola; assim, nas terças e sextas-feiras, durante parte da manhã, eu contava com a presença desse apoio, quando não acontecia algum imprevisto. Nesses dias o trabalho fluía de forma a contemplar de modo satisfatório – na minha visão – todas as crianças; eu conduzia o trabalho com a turma e a colega realizava as intervenções junto a Pedro, colocando-o em interação com as ações do grupo, falando sobre o que estava sendo realizado e o que era esperado dele, chamando sua atenção para as movimentações que aconteciam a sua volta. Conforme a proposta, os papéis se alternavam e eu realizava as intervenções com Pedro, para conhecer melhor suas possibilidades e as minhas de intervenção.

Nos dias em que atuava sozinha – e essa era a realidade – precisei aprender a controlar minha ansiedade e minhas angústias, entendendo aos poucos que o trabalho não seria linear havendo muita flexibilidade e tolerância nas dinâmicas em sala de aula. Assim, em muitos momentos Pedro brincava em uma mesa enquanto eu conduzia a tarefa com a turma e os atendimentos individualizados; em seguida, quando os demais já estavam organizados, procurava estar ao lado de Pedro, orientando-o e tentando inseri-lo no coletivo. Na roda precisei aprender a contar uma história, ouvir os relatos e novidades enquanto Pedro se movimentava pela sala, derrubava materiais, acompanhando-o com os olhos e muitas vezes parando a atividade para fazer alguma intervenção mais firme.

Um relato da professora de educação física retrata bem a situação que era comum a todas as professoras que atuavam no JB:

Dia de chuva. A professora Vera realiza sua aula na sala, mas a certa altura percebe que não está conseguindo realizar as brincadeiras e cuidar o Pedro, que corre pela sala e espalha jogos e brinquedos, sem se juntar ao coletivo. Ela então pergunta às crianças: “Como a professora Susana faz quando o Pedro está? Pois eu não consigo dar conta de vocês e do Pedro sozinha!”. Bruno responde tranquilamente: “A senhora fica com ele e a gente brinca!”

(Diário de campo: 16/08/2013 - Relato feito pela professora de Educação Física)

Realizar esse estudo de certa forma me auxiliou também a compreender Pedro e os desafios que se impõem com a inclusão de uma criança com TGD, e em Rivière (2004) encontrei uma observação que me faz refletir sobre o quanto

precisamos avançar em termos de políticas públicas para que a inclusão realmente se efetive para essas crianças:

Pode-se dizer com certeza que *todas* as crianças com autismo, independentemente de sua opção escolar, requerem atenção específica e individualizada a seus problemas de comunicação e de linguagem e a suas dificuldades de relação. Quase sempre é necessária a atenção de professores de apoio e de especialistas em audição e linguagem, com uma capacitação específica em procedimentos de tratamento para crianças autistas e com TGD. [...] A educação das pessoas com autismo e outros transtornos profundos provavelmente exige mais recursos do que são necessários em qualquer outra alteração ou atraso evolutivo. (RIVIÉRE, 2004, p. 253)

Conforme mencionei no início desse trabalho, estamos construindo a experiência da inclusão, sabendo que trabalhar nesta lógica significa fazer com que todas as crianças sintam-se parte do grupo, participando de todas as propostas, recebendo a ajuda necessária e sentindo-se consideradas. Entretanto, a inclusão escolar não depende somente de um fazer pessoal, ela é fruto de um trabalho conjunto de vários profissionais, implicando em adequações curriculares; conforme aponta Páez (2003) o sistema educativo precisa ser uma rede tecida por todos, escola, professores, coordenação, direção, apoio multidisciplinar, reforçada por decisões políticas e enriquecida pelas normas de regulamentação favorecedoras das mudanças necessárias.

Ao tecer as considerações finais dessa pesquisa certamente não sou a mesma professora que iniciou o ano letivo em março de 2013: se Pedro obteve muitos ganhos na convivência com seus pares e se as crianças cresceram com a experiência da inclusão, acredito que aprendi tanto quanto ou mais que elas, pois o olhar de pesquisadora alcançou “outra vista da paisagem”, aparentemente tão familiar, tendo a oportunidade de redescobri-la. Após estar com estas crianças tentando dar conta da minha tarefa de educação, percebo que aprendi muito com elas sobre os seus modos, seus jeitos de se relacionar, decifrando seus códigos no decorrer da pesquisa, suas estratégias de negociação, seus movimentos, nos encontros e desencontros, nas brincadeiras e interações, sua forma de viver a inclusão. A cada dia, a cada registro, fui me surpreendendo com meus achados, pois ao iniciar a pesquisa me lancei a campo, ou seja, não tinha como saber o que encontraria, pois os dados foram construídos pelas crianças em interação. Ao

observá-las fui sentindo os efeitos de suas interações em minhas leituras iniciais. E, em minhas certezas, fui sendo provocada a mudanças.

Fica a vontade de continuar conversando com muitas outras crianças sobre esse tema e tantos outros, pois sempre teremos a aprender com elas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Acolher e celebrar a diversidade na educação infantil. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos de; SOUZA, Magali Dias de (orgs.). **Inclusão Escolar: práticas e teorias**. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2ª Ed., 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. DF, Brasília, 1996.

BRASIL/MEC/SEB. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC / UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB/ UFRGS, 2009.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**/Secretaria da Educação Especial.- MEC; SEESP, 2001.

BRASIL/CNE. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. - 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Resolução nº 003 de 25 de janeiro de 2001. **Estabelece normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre, CME, 2001.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e construção de mundos: por onde passa a inclusão na escola regular?** In: Projeto Revista da Educação: Inclusão. Porto Alegre: Projeto, v. 5, nº 7, 2003.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FREIRE, Madalena. **O que é grupo?** In: GROSSI, E.P.; BOROIN, Jussara (orgs.). Paixão de Aprender 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

FILHO, José Ferreira Belisário & CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: MEC; Universidade Federal do Ceará, 2010.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar com os diferentes e as diferenças: o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: OLIVEIRA, Vera Barros; SOLÉ, María Borja; FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês [et al.]. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GADIA, Carlos; TUCHMAN, Roberto & ROTTA, Newra t. **Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento**. Jornal da pediatria. Artigo disponível em:<http://www.scielo/scielo.php>

GAUDERER, E. Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

HORN, Cláudia Inês [et al.]. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LAGO, Mara. A inclusão escolar de crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento. In: MORAES, Salete Campos de. **Educação Inclusiva: diferentes significados**. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINCEK, Vania & ANTUNES, Teca. **A prática inclusora**. In: Projeto Revista da Educação: Inclusão. Porto Alegre: Projeto, v. 5, nº 7, 2003.

MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos de; SOUZA, Magali Dias de (orgs.). **Inclusão Escolar: práticas e teorias**. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

MORAES, Salete Campos de (org.). **Educação Inclusiva: diferentes significados**. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Vera Barros; SOLÉ, María Borja; FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAÉZ, Stella Caniza. **A diversidade como valor: uma estratégia para a integração escolar**. In: Projeto Revista da Educação: Inclusão. Porto Alegre: Projeto, v. 5, nº 7, 2003.

RIVIÈRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. - 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Brincadeira na infância e construção do conhecimento. In: HORN, Cláudia Inês [et al.]. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2007.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOLON, Lilian de Almeida Guimarães; COSTA, Nina Rosa do Amaral; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Conversando com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Linete Oliveira de. **A Inclusão Escolar no contexto da Educação Infantil**. Revista Científica Aprender, 2012. Disponível em:<http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=159>

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na Educação Infantil: as crianças nos (des) encontros com seus pares**. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento informado à escola

Eu, _____, Diretora da escola aceito que a professora Susana Tyska Weber, aluna do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), realize nesta instituição sua pesquisa para o trabalho de conclusão do referido curso.

Fui informado(a) que esse projeto tem como objetivo investigar como ocorrem as interações e as brincadeiras espontâneas entre as crianças que vivenciam um processo inclusivo na escola, na turma de Jardim B em que a aluna/professora é professora referência.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, pequenas entrevistas e registros gráficos (desenhos) produzidos pelas crianças, em diferentes momentos da rotina, ao longo do ano de 2013, de acordo com o desenvolvimento da pesquisa.

A participação das crianças se dará de modo voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para a escola.

Fui informado(a) que a identidade da escola será preservada, bem como em respeito à identidade das crianças observadas o nome das mesmas será trocado para um nome fictício caso isso se faça necessário na redação da monografia e de outros trabalhos acadêmicos.

Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige apresentação de resultados e que poderá contribuir para conhecermos mais sobre as interações e brincadeiras das crianças que vivenciam um processo inclusivo, o que pode vir a qualificar o trabalho com elas.

Por isso autorizo a realização da pesquisa e posterior divulgação dos resultados para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013.

Nome da Diretora: _____

Professora orientadora: Luciana Corso

Pesquisadora: Susana Tyska Weber

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação

Especialização em Docência na Educação Infantil MEC/UFRGS

Porto Alegre/RS

APÊNDICE B - Termo de consentimento informado aos pais

Eu, _____ aceito que meu filho(a) participe da pesquisa desenvolvida pela professora Susana Tyska Weber, aluna do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

Fui informado(a) que esse projeto tem como objetivo investigar como ocorrem as interações e as brincadeiras espontâneas entre as crianças que vivenciam um processo inclusivo na escola de educação infantil.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, pequenas entrevistas e registros gráficos (desenhos) produzidos pelas crianças, em diferentes momentos da rotina, ao longo do ano de 2013, de acordo com o desenvolvimento da pesquisa.

A participação da criança se dará de modo voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

Fui informado que em respeito à identidade das crianças observadas o nome das mesmas será trocado para um nome fictício caso isso se faça necessário na redação da monografia e de outros trabalhos acadêmicos.

Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige apresentação de resultados e que poderá contribuir para conhecermos mais sobre as interações e brincadeiras das crianças, o que pode vir a qualificar o trabalho com elas.

Por isso autorizo a divulgação das observações, desenhos e entrevistas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013.

Nome da criança: _____

Responsável legal pela criança: _____

Pesquisadora: _____

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Faculdade de Educação

Especialização em Docência na Educação Infantil MEC/UFRGS

Porto Alegre/RS

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista

1. O que gostas de fazer aqui na escola?
2. De que gostas de brincar/ quais os teus jogos/brinquedos favoritos?
3. Com quem você gosta de brincar? Por que?
4. Com quem você brinca pouco ou quase não brinca? Por que?
5. Com quem você não gosta/ não quer brincar? Por que?
6. Quais os colegas que você prefere sentar junto nas atividades? Por que?
7. E com quem você não gosta de ficar junto durante as atividades? Por que?
8. E o Pedro? (caso não seja mencionado em nenhuma das respostas)
9. Que situações acontecem às vezes aqui na turma que te incomodam? Por que? Explica.
10. O que tu gosta no Pedro?
11. O que tu não gosta no Pedro?
12. Como tu te sentes quando o Pedro vem e estraga tua brincadeira?
13. Por que tu achas que ele faz isso?
14. Você concorda que você e os colegas devam arrumar a bagunça que ele faz?
15. O que tu fazes para ajudar o Pedro a cumprir as nossas regras? Achas que funciona? Por que sim/ou por que não?
16. E o que tu fazes para ajudar outros amigos a cumprir as nossas regras? Achas que funciona? Por que sim/ou por que não?