

# Percepção de crianças que vivenciam um processo inclusivo na educação infantil

Susana Tyska Weber  
Luciana Vellinho Corso

## Resumo

Este estudo buscou descobrir o que pensam, dizem e expressam as crianças de uma turma de Jardim B em relação à inclusão de um colega com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). A pesquisa teve os seguintes objetivos: evidenciar que estratégias de inclusão ou exclusão aparecem nas interações, nas falas e nas brincadeiras espontâneas das crianças; analisar quais ações pedagógicas são capazes de se refletir em atitudes, gestos e/ou interações que favoreçam a inclusão. A análise das observações e entrevistas apontou que as crianças possuem suas ideias e atribuem significados para a inclusão – um processo dinâmico que se dá no cotidiano e no qual as interações desempenham papel fundamental. O estudo traz ainda algumas considerações acerca da inclusão e os desafios por ela impostos para o professor no cotidiano da educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Inclusão. Interações. TGD.

## Formulando hipóteses sobre o mundo

As crianças, apesar da pouca idade, possuem ideias e pontos de vista sobre os fenômenos naturais, culturais e sociais. Basta observá-las brincando e interagindo – elas se questionam, estabelecem relações, formulam hipóteses sobre

o mundo construindo suas culturas de pares. Com base na crença de que as crianças têm muito a nos dizer sobre as experiências que vivenciam, buscamos formas de ouvi-las acerca de uma realidade que se apresenta e que afeta de alguma forma o seu cotidiano na educação infantil: a inclusão escolar.

A inclusão é uma realidade nova, que desacomoda e ainda assusta 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. Muitas vezes nos fazemos a seguinte pergunta: *E os outros, o que eu faço com eles?*, já que a criança especial demanda disponibilidade e atenção exclusiva, conforme a gravidade do caso. Contudo, para além das angústias do professor existem os colegas que precisam aprender a conviver e lidar com os seus sentimentos acerca da inclusão.

No ano letivo de 2013 nos deparamos com um grupo de crianças que receberia um menino com necessidades especiais. Apesar de já termos vivenciado a inclusão em outros momentos, foi com esta turma que inquietações cotidianas nos instigaram a investigar o que as crianças pensam sobre essa convivência, ou seja, a questão de pesquisa foi se configurando, dia após dia, no trabalho com uma turma de Jardim B e o foco de investigação consistiu em descobrir o que as crianças pensavam, diziam e expressavam sobre a inclusão de um colega com deficiência, mais especificamente, com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

## A pesquisa

Para responder àquela questão, desenvolvemos com a turma um estudo de caso em que nos propusemos a analisar as falas, as interações e as brincadeiras espontâneas vivenciadas entre as crianças e Pedro – o colega que apresenta TGD. Tinha também como objetivo evidenciar que estratégias de inclusão ou exclusão aparecem nas interações, nas falas e nas brincadeiras das crianças com ele, assim como analisar quais as ações pedagógicas desenvolvidas com a turma seriam capazes de se refletir em atitudes, gestos e/ou interações que favorecessem a inclusão de Pedro.

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com um grupo de 13 meninas e oito meninos com idades entre 5 e 6 anos.

Vários foram os instrumentos dos quais lançamos mão para alcançar nossos objetivos, entre eles, a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistadas cinco crianças escolhidas entre os seguintes critérios: uma criança disponível para o colega nas brincadeiras espontâneas; uma criança pouco disponível nas brincadeiras; uma criança que ignora ou demonstra intolerância; uma criança que possui atitudes de cuidado, porém pouco disponível para brincar e, finalmente, uma criança cujo nível de interação estabelecida com o colega ainda não havíamos identificado. Utilizamos também os desenhos produzidos pelas crianças, cuja proposta era representar uma situação vivenciada com o colega Pedro na escola.

Os dados obtidos por meio das observações, desenhos 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 Jardim B; 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: 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.

## **TGD: que diagnóstico é esse? O caso de Pedro**

De acordo com o DSM-IV da Associação Americana de Psiquiatria (1994) – um dos manuais diagnósticos que servem como referência para profissionais de diferentes áreas do conhecimento –, 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 (doravante, TGD). Todos esses transtornos têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente.

Conforme Rivière (2004, p. 241), 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”.

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 de palavras 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.

Ao olharmos para Pedro, num primeiro momento e sem saber o que acontece, vê-se um menino normal, sem marcas evidentes de deficiência. Ele manifesta uma ampla gama de sintomas comportamentais que acompanham o transtorno, tais como hiperatividade, atenção muito breve, impulsividade e acessos de raiva, entre outros. 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?*” (pedindo para a professora amarrar seu tênis). Normalmente não fixa o olhar quando falamos com ele, porém, quando lhe perguntam alguma coisa, responde com um sim ou não. Durante a roda da conversa, Pedro caminha pela sala e espalha materiais; raramente senta-se com o grupo, e quando o faz, consegue ficar na roda por alguns instantes apenas. Em alguns momentos parece alheio ao que se passa ao seu redor, mantendo o olhar vago e distante; em outros, anda ou corre de um lado a outro na ponta dos pés, gesticulando, cantando ou falando frases curtas sem muito sentido; algumas vezes apenas observa os colegas e o ambiente. De acordo com Rivière (2004), essas características observadas em Pedro são típicas do transtorno autista. Durante o brincar 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. Na praça busca as gangorras,

os balanços e o escorregador, geralmente sozinho, chamando a professora para empurrar o balanço ou levantar a outra ponta da gangorra:

Na praça do Jardim B 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, em vez 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, Jéssica passa correndo pela gangorra, vê Pedro chorando, para 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 para de chorar imediatamente, e os dois ficam bastante tempo brincando juntos (Diário de campo, 09 maio 2013).

### **“O Pedro não brinca. Ele não brinca com ninguém. Ele não entende brincar”**

A escolha pela observação das brincadeiras livres deu-se pelo fato de essa forma de brincar acontecer diariamente na turma, tendo o entendimento de ser algo natural que move as crianças, sem haver a necessidade de intervenção direta, o que possibilitava observar e registrar, intervindo apenas quando havia necessidade. Estes são momentos em que as crianças envolvem-se no jogo simbólico ou de faz de conta, representam ações e situações da vida familiar, fazem comida para as bonecas, intercalando-se nos personagens de mãe, pai e filhos, experimentando diferentes papéis, utilizando-se do gesto imitativo para simbolizá-los (SANTOS, 2012).

As crianças pouco buscavam por Pedro, que acabava brincando sozinho; ele era percebido apenas quando esbarrava e derrubava 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 objetos de outros, jogava os brinquedos no chão; isso gerava indignação e reclamações coletivas.

Observando Pedro brincar, era possível perceber uma carência específica no desenvolvimento do jogo simbólico. Rivière (2004) lembra que, conforme o nível de comprometimento, na criança com TGD ocorre a 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. Tal constatação fica evidenciada na fala de Bruno: “*O Pedro não brinca. Ele não brinca com ninguém. Ele não entende brincar*” (Entrevista, 16 ago. 2013).

Para Bruno, brincar significa inventar, criar, imaginar, envolve simbolismo e faz de conta, e isso Pedro não consegue. Fortuna (2010, p. 115) 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”. Ora, na criança com TGD, o transtorno qualitativo da relação (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.

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. 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 jul. 2013).

**Pietro:** *Ele não sabe jogar os jogos como é que é* (Entrevista, 22 ago. 2013).

Samuel e Pietro 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 o jogo aconteça. Nas entrevistas, encontramos falas que pareciam tentar explicar e justificar os motivos pelos quais não convidam Pedro para participar das brincadeiras:

**Thaís:** *Às vezes a gente brinca de piquenique, ele vem e pisoteia tudo. Eu sinto um horror* (Entrevista, 19 ago. 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, 28 ago. 2013).

Assim, a observação dos desencontros entre as crianças e Pedro, que aconteceram principalmente nas brincadeiras organizadas e nos jogos de regras, evidenciou que as crianças adotavam algumas estratégias de recusa, exclusão ou limitação de acesso (ZORTÉA, 2011), pois pareciam estar querendo ‘dar um tempo’ do colega, isto é, pelo menos ali, naquele momento e daquela forma, desejavam poder brincar tranquilamente sem que Pedro interrompesse o andamento da atividade.

### “Ele só entende as ‘gangorra’ e balanço”

Em relação às estratégias de inclusão adotadas pelas crianças nas interações e brincadeiras espontâneas com Pedro, foi possível observar que na praça elas brincavam e percebiam que era possível brincar com o Pedro:

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 maio 2013).

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

**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, 16 ago. 2013).

Ao iniciar as observações, percebemos que sempre as mesmas crianças brincavam com Pedro, mas, ao vê-lo andando de balanço e outra criança no balanço ao lado, sem se falarem, parecia que cada uma brincava só. Entretanto, após as entrevistas, refletimos sobre esse ‘brincar junto’ e passamos a olhar com outros olhos as interações que aconteciam na praça, compreendendo que, para elas, 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 nas cenas abaixo:

Beatriz está na gangorra com Pedro. 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 sobem e descem 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 maio 2013).

Pedro caminha 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 ago. 2013).

Há muitas cenas que demonstram claramente a inclusão de Pedro pelos colegas nas brincadeiras organizadas na praça, onde ele se insere espontaneamente e é aceito pelo grupo, o que reforça a ideia 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 na brincadeira (Diário de campo, 21 ago. 2013).

Nesta cena, Pedro se insere na brincadeira e ainda colabora em sua dinâmica com o gritinho de satisfação – que é imitado por todos, demonstrando que ele pode e consegue brincar com o grupo; os colegas, por sua vez, imitam Pedro, que acrescentou um novo elemento nesse brincar compartilhado no escorregador.

É interessante destacar ainda que, em todos os desenhos realizados, Pedro foi representado na praça, entre as crianças, ou seja, elas compreendem que neste local Pedro brinca e é possível interagir com ele.

### Beatriz



Nathália



Maria Antonia



## “Pedro, agora a gente vai descer, senão tu cai”: cuidar é incluir

Um dado importante que se repete em várias cenas do diário de campo utilizado na pesquisa é a questão do cuidado, pois várias crianças, inclusive aquelas que não se mostram muito disponíveis para brincar com Pedro, demonstram atitudes de cuidado e zelo pelo colega. Podemos então perceber que, 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 (Diário de campo, 03 set. 2013).

Gabriel percebe que brincar no trepa-trepa envolve certo risco, assim, ao subir com o colega no brinquedo, demonstra sua preocupação para descer, orientando, cuidando. Esse cuidado se refletia também nas atitudes de vários colegas 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, por sugestão da professora, lembrando aos demais que ele também era capaz de realizar várias ações.

Na categoria cuidar é incluir, constatamos ainda 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 quê?*

**Bruno:** *Porque ela é uma só.*

**Pesquisadora:** *Em que momento tu ajudas a professora?*

**Bruno:** *Na hora em que o Pedro chega.*

**Pesquisadora:** *Por quê?*

**Bruno:** *Porque ela é uma só.*

Nesta fala fica evidente, como bem lembra Zortéa (2011), 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.

## Eu “tô” com saudade dele!

Apesar das restrições de acesso a Pedro nas brincadeiras organizadas, em muitos momentos nos registros do diário de campo, encontramos 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 Thaís pergunta pelo Pedro; todas querem então saber por que ele não está mais vindo... Samuel pergunta: “*O Pedro saiu da escola?*”. Explico o motivo das faltas que estão relacionadas a questões de doença na família. Thaís fala: “*Eu tô com saudade dele!*” (Diário de campo, 02 out. 2013).

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 set. 2013).

Nos desenhos igualmente é possível perceber que as crianças entendem o colega como parte do grupo; a proposta era desenhar uma situação vivenciada com Pedro na escola. Nenhuma criança desenhou Pedro sozinho com seus brinquedos preferidos, ou ele derrubando objetos e jogos; em todos os desenhos Pedro é representado junto com as crianças.



Thaís



## “Pede por favor que ele te devolve”

Nessa pesquisa, encontramos várias situações em que a postura de algumas crianças em relação ao Pedro era uma reprodução do modo como a professora lida com ele e com a turma de uma forma geral. Isso nos faz refletir o quanto os docentes são importantes no processo de inclusão, pois as crianças nos veem como modelo, reproduzindo nossas ações, nosso jeito, nosso manejo nas situações cotidianas. Esse ponto é destacado por Chiote (2013) quando afirma que a maneira como o professor conduz o processo de ensino e aprendizagem, mediando a participação da criança com autismo, pode favorecer ou restringir suas aprendizagens e, conseqüentemente, impulsionar ou limitar seu desenvolvimento.

Estamos na roda. Pedro chega e, pela primeira vez, em vez 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! Eeeee!*”. E a turma aplaude Pedro animadamente. Pedro consegue ficar todo o tempo na roda neste dia (Diário de campo, 20 maio 2013).

Isadora reproduz uma estratégia bastante utilizada pela professora da turma no dia a dia – em vez de ficar chamando a atenção das crianças que não estão cumprindo as regras, ela costuma elogiar aquelas que as cumprem. Isadora convoca os colegas a aplaudirem Pedro, percebendo que, para ele, o fato de entrar na roda foi uma conquista importante, portanto, merece aplausos; com seu comentário elogioso, permite que a atitude de Pedro ganhe visibilidade, gerando reconhecimento por parte dos demais.

Colocar uma cadeira na roda para Pedro, mesmo sabendo que talvez ele nem se aproximasse dela, era uma iniciativa da professora desde os primeiros dias de aula, tentando mostrar a ele que seu lugar estava reservado. Chiote (2013) aponta que, para favorecer o desenvolvimento cultural da criança com autismo, é preciso 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 foi

preciso 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 maio 2013).

Nesta cena, Pietro demonstra ter observado atentamente minhas intervenções com Pedro em relação à comunicação, à linguagem, ao investimento nas 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.

Nas entrevistas também encontramos pistas de que as crianças tomavam por modelo a postura da professora, utilizando inclusive falas dela nos argumentos acerca dos modos de agir com Pedro:

**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.*

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

Nathália e Pietro trazem a ideia do modelo: se todos os colegas cumprirem as regras, Pedro vai aprender através da imitação.

## “Ainda bem, hoje ninguém vai bagunçar as panelinhas”

A principal característica do estudo de caso é retratar a realidade de forma completa e profunda naquilo que o caso tem de singular e único. Desse modo, algumas considerações sobre os sentimentos que as crianças expressaram nos parecem de grande relevância, principalmente, por se tratar de uma pesquisa com crianças. Em muitos momentos das situações observadas e nas entrevistas, elas expressaram o sentimento de que a convivência com Pedro é bem difícil para todos:

Faz seis dias que Pedro não vem à aula. Na roda durante a chamada, 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, Nathália acrescenta: “Ainda bem, hoje ninguém vai bagunçar as panelinhas!” (Diário de campo, 05 jun. 2013).

**Pesquisadora:** *O que tu não gosta no Pedro?*

**Tháís:** *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:** *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.*

Ainda em relação aos sentimentos que perpassam a convivência entre pares na educação infantil, um dado curioso e bastante significativo emergiu das



conversas da professora 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.

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

**Pesquisadora:** *Com quem você não gosta de brincar ou não quer brincar? Por quê?*

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

**Pesquisadora:** *Com quem você não gosta de brincar ou não quer brincar? Por quê?*

**Thaís:** *Com o Cássio e o Samuel. Porque o Cássio faz muita bagunça. Quando tu não tava aqui, ele tava chutando a mesa.*

Apesar dos contratempos cotidianos que as crianças enfrentam na relação com Pedro, elas demonstraram nas entrevistas que as ‘coisas erradas’ que o colega faz no dia a dia são compreensíveis e justificáveis – “*Ele não entende, ele não sabe ainda, ele faz sem querer*”. Já para Cássio não há desculpas, precisa ser repreendido, pois, segundo as crianças, não tem motivos para deixar de cumprir as regras já conhecidas.

## Para finalizar

Ao delimitar as questões de pesquisa deste estudo, optamos por observar as ações das crianças em relação ao colega com deficiência, buscando descobrir qual o seu entendimento sobre a inclusão. 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 acerca 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. Por outro lado, conforme destacam Marincek e Antunes (2003), atual-

mente as maiores beneficiadas com a inclusão são as crianças dos grupos que acolhem as crianças com necessidades especiais, e isso ficou evidenciado ao longo desse estudo. Ao conviver com Pedro, as crianças tiveram a oportunidade de exercitar a tolerância e a cooperação, compreendendo que não há um jeito certo para fazerem as coisas, mas existe a possibilidade de aceitação, valorização e acolhimento pela maneira como cada um deles aprende. Além disso, elas 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 promove nas crianças a confiança de que terão esse tempo assegurado sempre que ele for necessário.

Acreditamos ser pertinente trazer algumas considerações acerca da inclusão e dos desafios por ela impostos no cotidiano da sala de aula para o professor da educação infantil, embora este não tenha sido o foco do estudo. No dia a dia com o Jardim B, com essas 21 crianças, incluindo Pedro, que possui um transtorno importante do desenvolvimento, dar a atenção individualizada que a síndrome requer e atender com qualidade o restante do grupo, em que cada um possui singularidades, foi, muitas vezes, uma tarefa difícil que gerou sentimentos de impotência e frustração, principalmente no início do ano, quando ainda estávamos aprendendo a interpretar o Pedro e suas reações, ao mesmo tempo em que conhecia as outras crianças. No entanto, creio que realizar esse estudo nos auxiliou também a compreender Pedro e os desafios que se impõem com a inclusão de uma criança com TGD. Conforme lembra Rivière (2004), tal problema provavelmente exige mais recursos do que são necessários em qualquer outra alteração ou atraso evolutivo.

Ao tecer as considerações finais desta pesquisa, certamente não somos as mesmas professoras que erámos no início do 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, aprendemos 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 (ZORTÉA, 2011). Fica o desejo de continuar conversando com as crianças sobre esse tema e tantos outros, pois sempre teremos muito a aprender com elas.

## Referências

- 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**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. CNE. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. 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.
- \_\_\_\_\_. **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.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Resolução nº 3, 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, p. 31-50.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- 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, p. 101-123.
- LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-140.

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

MARINCEK, Vania; ANTUNES, Teca. A prática inclusora. **Projeto Revista da Educação: Inclusão**, Porto Alegre, v. 5, n. 7, p. 44-47, 2003.

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

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, p. 234-254.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Brincadeira na infância e construção do conhecimento. In: HORN, Cláudia Inês et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 45-79.

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