UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

FRANCISCO MAYCCON PASSOS COSTA

NARRATIVAS DA INCLUSÃO DE UM ALUNO AUTISTA: AS CRIANÇAS E SEUS MODOS DE FAZER INCLUSIVOS NO CONTEXTO ESCOLAR

MOSSORÓ – RN
MAIO – 2017

FRANCISCO MAYCCON PASSOS COSTA

NARRATIVAS DA INCLUSÃO DE UM ALUNO AUTISTA: AS CRIANÇAS E SEUS MODOS DE FAZER INCLUSIVOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientação: Profa. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, PhD em Educação

MOSSORÓ – RN

MAIO – 2017

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas
e Diretoria de Informatização (DINF) - UERN,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C837n Costa, Francisco Mayccon Passos.
Narrativas da Inclusão de um Aluno Autista: As Crianças e seus Modos de Fazer Inclusivos no Contexto Escolar / Francisco Mayccon Passos Costa - 2017.
125 p.

Orientadora: Ana Lúcia Olivira Aguiar.
Coorientadora: .
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa De Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, 2017.

1. Inclusão. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. (Auto) Biografia. 4. Criança. I. Aguiar, Ana Lúcia Olivira, orient. II. Título.

FRANCISCO MAYCCON PASSOS COSTA

NARRATIVAS DA INCLUSÃO DE UM ALUNO AUTISTA: AS CRIANÇAS E SEUS MODOS DE FAZER INCLUSIVOS NO CONTEXTO ESCOLAR

DATA DE APROVAÇÃO: 09/05/2017

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Oliveira Aguiar
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Prof.ª Dr.ª Lia Matos Brito de Albuquerque
Universidade Estadual do Ceará

Prof.ª Dr.ª Giovana Carla Cardoso Amorim
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dedico a minha esposa Priscila Costa, meu filho João Miguel e aos meus pais que com amor e paciência me ajudaram nessa conquista.

Deus é alegria. Uma criança é alegria. Deus e uma criança têm isso em comum: ambos sabem que o universo é uma caixa de brinquedos. Deus vê o mundo com os olhos de uma criança. Está sempre à procura de companheiros para brincar. (RUBEM ALVES)

AGRADECIMENTOS

A princípio agradeço a Deus pelo dom da “Graça”, por ter me capacitado durante esses dois anos e me abençoado ricamente com família, amigos e salvação. “Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém.” (Romanos 11:36)

Agradeço a meus pais José Nilson (Zezinho) e Francisca das Chagas (Francineide), que em meio as adversidades da vida me conduziram pelo caminho correto, acreditaram em mim e batalharam para que nosso sonho fosse possível. Sou grato pelo amor, sacrifício, educação e dedicação.

Minha esposa Priscila pelo amor e paciência, mesmo nas horas mais difíceis, me fortaleceu e foi meu porto seguro.

Meu filho João Miguel que nasceu durante a construção desse trabalho, seu sorriso renova minhas forças e me inspira. Sua vinda a esse mundo foi o maior presente que Deus poderia ter me dado.

A Professora Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, minha orientadora, uma dessas pessoas iluminadas que mudam nossas vidas e nos provoca de um modo especial a ofertar amor ao próximo. Sempre doce e firme quando necessário. Suas orientações vão além desse trabalho, elas permanecerão comigo por toda a minha vida, jamais esquecerei tudo que aprendi e vivi. Aprendia a viver a inclusão contemplando sua história de vida

As professoras Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque, Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim, Dra. Rosa Maria Barros Ribeiro e Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros por acolherem minha proposta e contribuírem para o enriquecimento e fortalecimento deste trabalho. Vocês compartilharam comigo saberes agora enraizados em minha memória.

Ao meu irmão Max Edycarlos, pela amizade ao longo da vida, nossa parceria nunca acabará, obrigado por sua torcida.

Ao Pe. Charles Lamartine que me encorajou a participar do processo seletivo e acreditou no meu potencial, possibilitando oportunidades nunca antes imaginadas por mim, serei sempre grato pela sua generosidade. Agradeço imensamente pelo incentivo e confiança em meio trabalho.

Ao professor Dr. Ivontonio Gomes Viana (*in memoriam*), quando fui seu aluno ainda no ano de 2005 conheci uma psicologia crítica e um fazer docente encantador. Hoje vivo o sonho de ser professor graças a seu exemplo, sempre lembrarei de seus ensinamentos.

Aos meus avós que não encontram-se mais entre nós Firmo Ananias/Soledade Paiva (paternos) e Antônio Sebastião/Maria de Lurdes (maternos), as primeiras narrativas (auto)biográficas que ouvi foram as suas e ainda estão vivas em minha memória.

Aos meus alunos do curso de psicologia da cidade de Pau dos Ferros-RN, agradeço por ter me permitido entrar em suas vidas e viver meu sonho docente, não esquecerei nossos aprendizados.

Aos meus companheiros do POSEDUC, principalmente aqueles orientados pela Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, que assim como eu viveram intensamente esse sonho e construíram uma bela história no campo da inclusão. Em especial ao amigo Vicente Celestino, sempre educado e generoso, agradeço pela confiança em meu trabalho.

Aos amigos do coração que sempre torceram por mim. A todos, muito obrigado!

RESUMO

Durante anos as reflexões e práticas inclusivas estiveram distantes do cotidiano escolar. Nas últimas décadas novas demandas sociais que preconizam o acolhimento da diversidade pela sociedade são defendidas pelos movimentos sociais no Brasil e no Mundo, culminando na formulação de leis que legitimam a inclusão da pessoa com deficiência e/ou necessidade educacional especial no ensino regular. Atualmente, lutamos pela consolidação de práticas inclusivas que repercutem em um vasto acervo de pesquisas junto a educadores que visam estudar temas vinculados a um fazer docente inclusivo. Este trabalho busca compreender a inclusão a partir do olhar das crianças que estudam com um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A questão norteadora dessa pesquisa consiste em: "Como os modos de fazer cotidianos das crianças podem incluir um aluno com autismo em uma escola da cidade de Mossoró-RN?". Nosso objetivo central é "compreender como os modos de fazer das crianças podem incluir um aluno com autismo em uma escola da cidade de Mossoró-RN com base em suas narrativas". Para atendermos a nossa proposta assumimos o método (Auto) Biográfico, por entender a importância de seu caráter (auto)formativo para todos os sujeitos da pesquisa. A pesquisa foi realizada com um aluno diagnosticado com TEA e as crianças que estudam com esse aluno. Foi realizada observação participante e construída narrativas com quatro crianças. Os resultados apresentam cenas e narrativas que demonstram modos de fazer inclusivos das crianças fortalecidos pela não existência de barreiras atitudinais nesses sujeitos, que percebem a pessoa com deficiência enquanto um sujeito com possibilidades e não com limitações, além de sensibilidade para compreender o outro. As experiências das crianças frente a um aluno com autismo representa a necessidade de trocarmos as lentes pela qual contemplamos a inclusão. Os modos de fazer das crianças, podem apontar possíveis caminhos para a construção coletiva de uma cultura inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; (Auto) Biografia; criança.

ABSTRACT

For years, reflections and inclusive practices have been far from school everyday. In the last decades, new social demands that advocate the acceptance of diversity by society are defended by social movements in Brazil and in the World, culminating in the formulation of laws that legitimize the inclusion of people with disabilities and / or special educational needs in regular education. Currently, we are striving to consolidate inclusive practices that have repercussions on a vast body of research among educators who aim to study subjects related to an inclusive teaching. This work seeks to understand the inclusion from the eyes of children who study with a student diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). The guiding question for this research is: "How can children's everyday ways of doing so include a student with autism in a school in the city of Mossoró-RN?" Our central goal is to "understand how children's ways of doing things can include a student with autism in a school in the city of Mossoró-RN based on their narratives." In order to respond to our proposal we assume the (Auto) Biographical method, for understanding the importance of its (self) formative character for all subjects of the research. The research was performed with a student diagnosed with ASD and the children who studied with that student. Participant observation and constructed narratives were carried out with four children. The results present scenes and narratives that demonstrate inclusive ways of children reinforced by the non-existence of attitudinal barriers in these subjects, who perceive the person with disability as a subject with possibilities and not with limitations, as well as sensitivity to understand the other. The experiences of children in front of a student with autism represent the need to change the lenses by which we contemplate inclusion. Children's ways of doing things can point to possible paths to the collective construction of an inclusive culture.

Keywords: Inclusion; Autistic Spectrum Disorder; (Self) Biography; child.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTO 1: Meu batismo na Igreja Presbiteriana do Brasil 24
FOTO 2: Parte da Turma concluinte de psicologia da UEPB no ano de 2009 30
FOTO 3 Certificado do I Seminário Para Professores de Escola Dominical no ano de 1997, aos 11 anos de idade 32
FOTO 4 Primeira turma de alunos da escola bíblica dominical comemorando o dia das crianças no sítio Ipueira no município de Governador Dix-Sept Rosado-RN 33
FOTO 5 Momento de conclusão do componente curricular História da Psicologia na primeira turma de psicologia que ensinei 37
FOTO 6 Turma de 2015 dos mestrandos do POSEDUC 51
FOTO 7 Parte do grupo de mestrandos orientados pela professora nos anos de 2015-2016, conhecidos carinhosamente como “Cangaceiros” 53

LISTA DE TABELAS

TABELA I: Modos de fazer inclusivos das crianças 105
TABELA II: Reflexões inclusivas sob o olhar das crianças 113

LISTA DE SIGLAS

TEA – Transtorno do Espectro Autista

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

POSEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

CAS - Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

HPV - Vírus do Papiloma Humano

I CONLID - I Colóquio Nacional de Linguagem e Discurso

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

GEDS - Gerência Executiva do Desenvolvimento Social

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

UFERSA – Universidade Federal do Semi-árido

ERNAB - Encontro Regional de Narrativas (Auto)Biográficas

DAIN - Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

MEC – Ministério da Educação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1. NARRATIVA (AUTO) BIOGRAFICA DAS VIVÊNCIAS FORMATIVAS DO AUTOR 22

1.1 O Encontro com a Psicologia: a (re)construção do mundo e do eu a partir da (auto) formação 23

1.2 (Auto) Narrativas de um Psicólogo Potiguar: o despertar e o (re)encantamento pela prática docente 31

1.3 Um Mundo Singular: conhecendo o mundo infantil através da vivência com crianças 38

1.4 "O Bom da Viagem": as vivências na construção da pesquisa a partir do modelo (Auto) Biográfico 45

2. CRIANÇA, (AUTO) BIOGRAFIA E INCLUSÃO: O PERCURSO TEÓRICO NA AUTOFORMAÇÃO DE CRIANÇAS E SUAS PRÁTICAS INCLUSIVAS 55

2.1 Um Convite a Inclusão e a Dignidade: discussões históricas e teóricas sobre as práticas inclusivas 56

2.2 A Subjetividade e a Construção de Significados: a criança e o seu mundo na perspectiva da psicologia sócio-histórica 64

2.3 A (Auto) Biografia na Perspectiva da Formação e Pesquisa com Sujeitos Envolvidos na Inclusão 73

2.4 Para Além da Condição de Deficiência: um estudo sobre o autismo e suas possibilidades na relação com o mundo e outro 78

3. NO "FAZ DE CONTA" ACONTECE: BRINCADEIRAS, NARRATIVAS E SEUS MODOS DE FAZER INCLUSIVOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA 84

3.1 A Criança Enquanto Sujeito da Inclusão 85

3.2 Em Busca de Si: narrativas (Auto) Biográficas de um aluno autista em uma escola no município de Mossoró 92

3.3 O Encontro com o Outro e a Descoberta de um Novo Mundo: os modos de fazer inclusivos das crianças na convivência com uma criança autista 100

3.4 (Re)Pensando a Inclusão: reflexões sobre as situações inclusivas sob o olhar da criança..... 108

CONSIDERAÇÕES 117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 122

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto de minha[1] história de vida, cujos caminhos trilhados me aproximaram do mote da pesquisa e do método (Auto) Biográfico. Os primeiros contatos com a temática surgem da minha prática profissional como psicólogo educacional, iniciada no ano 2013, na primeira escola, na qual trabalhei, que tinha em seu corpo discente alunos com deficiência (transtornos de desenvolvimento, surdez, motora, autismo). O contato com esses sujeitos me possibilitou vivenciar e perceber as práticas, que circunscrevem as dificuldades presentes na efetivação da inclusão, e despertaram as primeiras inquietações sobre a educação inclusiva.

No ano de 2015, passo a trabalhar em uma escola; que assume o compromisso com a educação inclusiva, através da formação de seus docentes e projetos com crianças e famílias, que fomentam uma cultura da inclusão. Devido a esse aspecto, a escola conta com um elevado número de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em todos os níveis, com destaque para as séries iniciais do Ensino Fundamental com nove alunos. A atuação junto a essa demanda, no acolhimento, acompanhamento, orientação de alunos, família, equipe pedagógica e demais profissionais, me aproxima e fortalece minha identidade com a pesquisa. Mesmo com esses esforços, ainda, é possível identificar dificuldades e barreiras atitudinais na comunidade escolar.

Nesses espaços escolares, a inclusão é entendida pelos docentes como a inserção física do aluno na escola, cumprindo as "rotinas" escolares, sem vivenciar o processo educativo, limitados à integração dos alunos com deficiência ao cotidiano escolar, social e cultural. Diante das limitações construídas nas escolas, pude perceber outros atores que possibilitavam a inclusão através de ações concretas. As crianças, por meio das relações estabelecidas e, na simplicidade do mundo infantil, envolviam os alunos com deficiência nas atividades, permitindo o desenvolvimento e a socialização. Momentos como as brincadeiras, hora do lanche, recreio e trabalhos grupais possibilitam a criança explorar suas potencialidades e vivenciar de maneira ativa a escola. Em muitos casos eles assumiam espontaneamente os cuidados dos alunos com deficiência.

[1] O texto foi escrito em duas pessoas verbais, pois consideramos que a dissertação traz momentos de narrativas de experiências pessoais do autor da dissertação e, em outros momentos, construções coletivas realizadas junto com a orientadora e sujeitos da pesquisa. Desse modo, se justifica o uso da primeira pessoa do singular para marcar a opinião do autor e a primeira pessoa do plural para representar as ideias construídas junto com a orientadora e sujeitos da pesquisa.

Perceber as interações e brincadeiras das crianças provocaram inquietações e a necessidade de estudar a inclusão não somente em seu caráter prático, mas os fundamentos teóricos das ações inclusivas. Precisava buscar formação e aprofundamento teórico-metodológico para pesquisar esse fenômeno. Iniciei um processo de leitura e participação de grupos, que discutem e estão engajados na luta pela efetivação da inclusão. A entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), primeiramente, como aluno especial da disciplina Movimentos Sociais e Educação, agora enquanto mestrando da Linha de Pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, viabilizou leituras e discussões densas cristalizadas nesta dissertação.

Era preciso me apropriar ainda mais dos referenciais teóricos e metodológicos que possibilitaram esse trabalho. Por meio da professora Ana Lúcia Oliveira Aguiar, PhD em Educação, em parceria com outras instituições militantes na defesa e efetivação dos direitos da pessoa com deficiência, meu envolvimento e olhar a respeito da inclusão foram ampliados. Agora minhas percepções, inicialmente empíricas e sem fundamento teórico, ganharam contorno de problema e objeto de pesquisa direcionados a minha formação como pesquisador, educador e psicólogo. O desejo culminou na organização e participação dos eventos I Seminário Regional Sobre Educação e Inclusão, II Encontro Regional de Narrativas (Auto)Biográficas, II Seminário Potiguar: Educação, Diversidade e Acessibilidade, que me permitiram compreender, a importância de viver a inclusão, engajando-me nos movimentos locais que luram pela efetivação dos direitos da pessoa com deficiência. A pesquisa atende a necessidade e o desejo pessoal, profissional, e social ao estudar, conceituar e viver a inclusão na perspectiva das crianças, na maioria das vezes desconsideradas no processo de inclusão.

A relevância social se justifica na medida em que possibilita uma reflexão a respeito dos paradigmas educacionais da educação inclusiva, demonstra os modos de fazer inclusivos das crianças e fortalece as práticas na educação regular para as pessoas com deficiência. As narrativas construídas pelas crianças na pesquisa promovem, também, a (auto)formação dos sujeitos, cujo o processo de memória e reflexão viabiliza a tomada de consciência de si e do outro, além da compreensão dos processos de construção de identidade e identificação através do método (Auto) Biográfico.

Devido à presença de vários alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola onde trabalho e acompanho de perto essa demanda como psicólogo educacional, decidi assumir a inclusão do aluno autista como mote para essa pesquisa. Inicialmente pensei em estudar as práticas dos docentes frente aos alunos com autismo. Entretanto, em uma aula da

Profa. Dra. Ana Lúcia de Oliveira Aguiar, sou apresentado ao curta metragem “Cuerdas” que conta a história de amizade Maria e Nicolas, uma criança com deficiência. Os modos de fazer de Maria e sua convivência me trouxeram a memória as cenas já percebidas nas escolas, agora confrontado com as minhas vivências no campo da educação, alimentado com as leituras e discussões referente a inclusão, percebo que preciso compreender os modos de fazer das crianças diante de um aluno com deficiência. Era evidente que havia um fenômeno a ser estudado. Nasce então o problema desta pesquisa traduzido na seguinte questão: *Como os modos de fazer*[2] *cotidianos das crianças podem incluir um aluno com autismo em uma escola da cidade de Mossoró-RN?* Essa pergunta norteou todo nosso trabalho investigativo junto as crianças, me levando a buscar os recursos teóricos e metodológicos necessários para responder essa indagação.

As crianças na singularidade e simplicidade de seus modos de fazer conseguiam conviver e enxergar possibilidades nos alunos com deficiência que permitem um encontro autêntico. *Compreender como os modos de fazer das crianças podem incluir um aluno com autismo em uma escola da cidade de Mossoró-RN com base em suas narrativas*, passou a ser o objetivo de nossa pesquisa que se desdobrará em outros três objetivos específicos que serão atendidos a cada capítulo deste trabalho para chegarmos aos resultados.

O lugar da pesquisa foi uma escola, localizada na cidade de Mossoró-RN, no qual estudam alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O lugar da pesquisa foi escolhido por ser um ambiente conhecido do pesquisador, já existindo um sentimento de pertença ao lugar e compreensão da realidade pedagógica, estrutural, social, e familiaridade com os sujeitos da pesquisa. O método assumido é a pesquisa (Auto) Biográfica, que por sua essência reflexiva e (auto)formativa permitiu atingir nossos objetivos e responder ao problema.

Este trabalho foi construído junto a um aluno das séries iniciais do ensino fundamental diagnosticado com TEA. Esse segmento foi escolhido por refletir uma fase da infância, na qual é possível evidenciar uma maior fluência na oralidade (recurso que utilizaremos para as narrativas) e preserva as interações lúdicas dentro do fazer pedagógico e cotidiano escolar. Esse segmento da escola conta com nove alunos matriculados e diagnosticados com (TEA), que frequentam a referida escola, há mais de um ano. É oferecido suporte pedagógico e

[2] O termo “modos de fazer” é de nossa autoria e foi empregado com o objetivo de definir todas as ações observadas nas crianças participantes da pesquisa, com vistas em compreender a inclusão. Englobamos com o termo as brincadeiras, conversas, olhares e atitudes singulares e típicas da infância. As crianças não estão, necessariamente, pensando a inclusão, estão sendo apenas crianças e nesse contexto foram narradas e compreendidas.

psicológico para o corpo discente e docente, com o objetivo de fomentar práticas inclusivas. Os sujeitos foram um aluno diagnosticado com TEA, além de crianças de seu cotidiano escolar, que foram selecionadas, segundo o critério de disponibilidade e autorização da família.

Para a compreensão da temática foi realizado um levantamento bibliográfico durante dois meses nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nas dissertações defendidas Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN, levando em consideração apenas, as publicações dos últimos cinco anos. O banco de teses da CAPES possui o registro de doze trabalhos (teses e dissertações) publicados que discutem a "inclusão de crianças autistas", das quais três merecem nosso destaque por se aproximarem de nossa pesquisa, tendo as demais, enfoques clínicos e das práticas e formação docente.

A tese de autoria de Claúdia Sanini intitulada "Autismo e Inclusão na Educação Infantil: um Estudo de Caso Longitudinal sobre a Competência Social da Criança e o Papel da Educadora" realizou um estudo do desenvolvimento das competências sociais de crianças com autismo a partir da interação com outras crianças. O lócus da pesquisa foi a escola regular, na qual a autora identificou que as interações construídas na escola regular contribuem para o desenvolvimento das competências sociais da criança, apesar das dificuldades também encontradas.

A dissertação "A Percepção da Criança com Transtornos Globais de Desenvolvimento (Autismo) Sobre seu Processo de Inclusão em uma Escola de Educação Infantil" de Helen Cristina Correia estudou como uma criança diagnosticada com autismo se percebe em uma escola. O trabalho se desenvolveu pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano em psicologia. Os resultados demonstraram que a criança reconhece a escola como um espaço significativo de sua vida, cabendo aos educadores implementar e efetivar práticas inclusivas, ao vislumbrar o sujeito para além de sua condição clínica.

Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos, na dissertação de mestrado "Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Concepções e Interações no Contexto Escolar", tinha como objetivo "analisar as interações sociais entre as crianças com espectro autista e as demais crianças, nos contextos de escolas regulares da cidade de João Pessoa-PB, considerando a mediação das professoras, suas concepções e as dos pais acerca da criança e do seu processo de inclusão escolar". A pesquisa foi realizada com pais, professores e alunos, tendo como resultados a satisfação dos pais quanto à inclusão, a importância da mediação dos

professores nas interações sociais da criança e o desenvolvimento de habilidades sociais por parte das crianças autistas.

Durante a análise do acervo digital de dissertações concluídas e defendidas no POSEDUC/UERN, foi possível identificar cinco pesquisas orientadas pela Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar que tinham como mote a inclusão e a (Auto) Biografia, sendo quatro realizadas junto a alunos surdos e uma com deficiência visual.

A dissertação da Me. Mifra Angélica Chaves da Costa, intitulada "Relação Pedagógica Professor, Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Aluno Surdo do Curso de Pedagogia da UERN", investigou as relações construídas entre o professor, interprete de LIBRAS e o aluno surdo no curso de pedagogia da UERN.

A pesquisa da Me. Sônia Alves Bezerra Lins, "Da Trilha do Redimensionamento da Formação Docente À Inclusão do Aluno Com Surdez na UERN: (Auto) Biografia da Educadora Apoena", apresenta as narrativas de uma educadora que teve a experiência de orientar dois alunos surdos. O trabalho busca lançar uma reflexão sobre o redimensionamento das práticas pedagógicas de Apoena diante da experiência com esses alunos.

O Me. Francisco de Acaci Viana Neto, pesquisou em sua dissertação, "Práticas de Formação e Inclusão de Alunas Surdas: Narrativas de Experiências de Professores da Escola Municipal Jonas Gurgel-Caraúbas/RN", o trabalho tem como objetivo analisar as práticas de formação de professores de alunas surdas na Escola Municipal Jonas Gurgel, com vista ao processo de inclusão.

A dissertação de mestrado "Práticas Pedagógicas: Narrativas de Experiências de Professores de Aluno Com Deficiência Visual da Escola Municipal Rural Antonia Eurlí de Brito de Janduís/RN", de autoria do Me. Iure Coutre Gurgel, tinha como objetivo de identificar de que forma as práticas desenvolvidas pelos professores da Escola Municipal Rural Antonia Eurlí de Brito podem contribuir para o processo de inclusão de um aluno com deficiência visual.

A pesquisa Contribuições do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo (CAS) Junto às Escolas Públicas de Mossoró – RN, da Me. Vanessa de Oliveira Carvalho, tinha como objetivo refletir sobre a proposta educacional do CAS e suas contribuições para o atendimento ao surdo junto às escolas públicas de Mossoró/RN.

Todas essas pesquisas, orientadas pela Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, tinham como mote a educação inclusiva por meio das narrativas (Auto) Biográficas dos sujeitos

envolvidos. Em nossa pesquisa, ao estudar os modos de fazer inclusivos de crianças do ensino fundamental diante de um aluno com Autismo vem somar as pesquisas já existentes no POSEDUC no campo da inclusão.

A relevância científica deste trabalho pode ser evidenciada pela singularidade do problema que buscamos responder: "como os modos de fazer cotidianos das crianças podem incluir um aluno com autismo em uma escola da cidade de Mossoró-RN?", e do objetivo "compreender como os modos de fazer das crianças podem incluir um aluno com autismo em uma escola da cidade de Mossoró-RN com base em suas narrativas". No contexto local esse tipo de pesquisa ainda não foi realizado. Os resultados contribuem para o fortalecimento das discussões sobre a inclusão, principalmente em Mossoró-RN, o uso do método (Auto) Biográfico com crianças, que é em sua essência (auto)reflexivo e formativo na construção da identidade, promovida pela convivência entre os sujeitos e memória.

Os resultados deste trabalho ajudam as escolas pensar ações que privilegiam as histórias de vida das crianças e percebem os alunos com deficiência em suas potencialidades, que precisam ser conhecidas e reconhecidas, promovendo a efetivação da inclusão. No tocante aos educadores, pretende-se problematizar o seu papel nesse processo, pois ele é responsável por permitir e viabilizar a expressão e consolidação das relações garantidoras do direito a educação. A pesquisa contribui para a compreensão das potenciais ações inclusivas praticadas por crianças do município de Mossoró-RN.

Com vistas em atender ao objetivo desse trabalho, *compreender como os modos de fazer das crianças podem incluir um aluno com autismo em uma escola da cidade de Mossoró-RN com base em suas narrativas,* organizamos a presente dissertação em três capítulos, no qual cada um está concatenado a um objetivo específico por nós definido.

O primeiro objetivo específico constitui em *Narrar a (Auto)Biografia do autor, possibilitando uma reflexão no tocante à aproximação com o tema da pesquisa e o método*. Ao trabalhar com o método (Auto) Biográfico torna-se imprescindível o exercício do próprio autor, um exercício reflexivo e de busca de si, compreender sua própria história e pertença com a pesquisa, sujeitos e método. O capítulo **Narrativa (Auto) Biográfica das Vivências Formativas do Pesquisador,** apresenta as narrativas (auto)formativas do autor, sua formação humana e acadêmica, o envolvimento com a docência, o interesse pela temática da inclusão com crianças, e a aproximação do pesquisador da metodologia (Auto) Biográfica, mediante as discussões construídas com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação

(POSEDUC), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

Toda pesquisa precisa de bases teóricas e metodológicas fomentadoras das discussões que sustentam os resultados. O segundo capítulo da dissertação, **Criança, (Auto)Biografia e Inclusão: o Percurso Teórico na (Auto)formação de Crianças e Suas Práticas Inclusivas,** encontra-se dividido em quatro partes que representam as discussões teóricas para a pesquisa: inclusão; infância, brincar e interações sociais na formação da subjetividade; (Auto) Biografia com crianças; e discussão do sujeito com autismo e suas potencialidades. Nesse capítulo, busco atender ao segundo objetivo específico, a saber: *Discutir teorias referentes à inclusão, à infância como vivência social subjetiva e ao autismo, com vistas na educação inclusiva, ao vislumbrar as crianças como importantes agentes da inclusão.*

No terceiro capítulo intitulado **No "Faz De Conta" Acontece: brincadeiras, Narrativas e Formas de Fazer Inclusivos dos Sujeitos da Pesquisa** apresento as narrativas, a análise e os resultados construídos ao longo da pesquisa. Descrevo o lugar e sujeitos da pesquisa, suas memórias, atitudes e comportamentos frente à criança com autismo. No título "faz de conta" lançamos mão desse termo comum das brincadeiras infantis, para defender, que, nesse lúdico acontece o fenômeno da inclusão no modo de fazer da criança. Atendo aqui as expectativas do terceiro objetivo específico: *Descrever os modos de fazer inclusivos das crianças, com base nas memórias e (auto)narrativas das crianças, para demonstrar como os relacionamentos entre as crianças e o aluno com autismo repercutem na construção de suas identidades, (auto)formação e significados que elas elaboram um do outro.*

Como já dissemos, o capítulo que segue corresponde ao nosso primeiro objetivo específico, *narrar a (Auto) Biografia do autor, possibilitando uma reflexão no tocante à aproximação com o tema da pesquisa e o método*. A história de vida do autor será contada para que possamos compreender os caminhos que o levaram a pesquisa e ao método, promovendo o exercício de (auto)formação por meio da reflexão.

CAPÍTULO 1. NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA DAS VIVÊNCIAS FORMATIVAS DO AUTOR

> Colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial (JOSSO, p. 41, 2010).

O modelo de pesquisa (Auto) Biográfica assumido nesse trabalho confirma, que as narrativas dos sujeitos são ferramentas de pesquisa e de (auto)formação (JOSSO, 2002). As narrativas do pesquisador, também, são fundamentais para a compreensão do mote desta investigação, e aponta os caminhos percorridos e desvios tomados que levaram os sujeitos da pesquisa a se encontrarem e o trabalho ganhar contorno.

Este capítulo trata das minhas narrativas (auto)formativas, que perpassam pelas minhas origens, formação humana e acadêmica, o envolvimento com a docência, interesse e encantamento com a temática da inclusão com crianças, além da aproximação do pesquisador com a metodologia (Auto) Biográfica.

A princípio, apresento meu contexto social e cultural, no qual fui gerado e educado. Retrato minha vivência como aluno de psicologia na cidade de Campina Grande-PB, tendo ficado afastado de minha família, amigos e cidade de origem durante cinco anos. Surgem aí as primeiras resistências e inquietações provocadas pelas leituras em psicologia, além do que a saída de sua terra natal (desagregação), o anseio pelo retorno a suas origens e o retorno ao lar (agregação) me transformam em um novo sujeito, interessado e envolvido com as questões sociais.

Busco narrar as origens e o desejo pela docência, iniciado, ainda, na pré-adolescência, dando ênfase ao processo da formação no campo da educação e a conquista da realização do sonho de me tornar um educador, tendo assumido o cargo de professor em um curso superior de psicologia na região Oeste do Rio Grande do Norte. A minha história esclarece o encantamento pelo universo infantil, dando destaque para a convivência com crianças a partir da prática profissional clínica e educacional fortalecem esse interesse.

Neste capítulo, aponto como o desejo pela pesquisa foi gestada em meio as minhas vivências. Como os modos de fazer e os relacionamentos das crianças com os alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais despertam o desejo pela pesquisa. Evidenciarei, ainda, a minha aproximação com o método (Auto) Biográfico e o processo

continuo de formação nesse modelo de fazer pesquisa, destaco o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), inicialmente, na modalidade de aluno em caráter especial e, em seguida, com a aprovação na seleção para aluno regular, encerro com a participação e construção de eventos, momentos e espaços que fortalecem a metodologia.

Apresentarei um recorte de minhas (auto)narrativas, e enfatizo os momentos "charneiras"[3], que levam o leitor a entender, a construção da pesquisa ao longo de todo processo formativo do pesquisador, assumindo um caráter reflexivo quanto à minha prática ao passo, que revivo por meio da memória minha história de vida.

1.1 Encontro Com a Psicologia: a (re)construção do mundo e do eu a partir da (auto)formação

Sou filho de José Nilson da Costa (Zezinho), microempresário aposentado, oriundo do município de Marcelino Vieira-RN, que iniciou seu exercício laboral ainda na infância, assim como meus avós Firmo Ananias (*in memoriam*) e Maria Soledade (*in memoriam*), trabalhou na agricultura, no sítio Várzea do Canto, onde passou a infância. Na adolescência, cansado da vida dura no campo, período de estiagens, cheio de sonhos e expectativas, decidiu partir para São Paulo-SP a buscar outra alternativa de sobrevivência, no comércio encontrou não só uma fonte de renda, mas sua identidade profissional. Após anos, retorna ao Rio Grande do Norte e, em Mossoró, conhece minha mãe Francisca das Chagas Passos Costa (Francineide), filha de Antônio Sebastião Estevam (*in memoriam*), agricultor e comerciante, e Maria de Lurdes dos Passos (*in memoriam*), costureira. Francineide na época era comerciária, assim como Zezinho precisou trabalhar muito cedo, no caso dela, aos doze anos, onde contribuía para o sustento da família e manutenção da casa. Através de muito trabalho e esforço, monta em sociedade com seu pai um pequeno comércio, possibilitando uma melhor qualidade de vida a ele que se encontrava doente.

Meus pais se casaram incrivelmente vinte e sete dias após o primeiro encontro e ainda permanecem juntos, há mais trinta anos. Com o casamento, iniciam uma sociedade em um pequeno comércio do ramo de alimentos, no bairro onde moravam. Essa microempresa mudou de bairro, cresceu e existiu até o ano de 2014. Foi mediante ao trabalho e esforço, que possibilitaram o sustento e educação de qualidade a mim e a meu irmão três anos mais novo Max Edycarlos Passos Costa, hoje advogado.

[3] Expressão utilizada por Marie-Christine Josso (2010), que representa as vivências que possibilitam rupturas (auto)formativas no nosso modo de ser/fazer.

Aos seis anos, sinto o desejo de buscar minha (auto)formação espiritual, apesar de ser inicialmente instruído em um lar católico, me sinto atraído pelo cristianismo protestante. Em 1992, peço autorização de meus pais para frequentar cultos da Igreja Presbiteriana do Brasil, que apoiam minha decisão e me acompanharam pouco tempo depois. Falo aqui de (auto)formação espiritual, pois não vivo nem busco a religião, mas uma experiência de me ligar a algo maior, sentido por mim como sagrado e toca a minha alma, para além da religião. Essa introdução permite compreender o início de minha formação humana, que será aprofundada mais adiante.

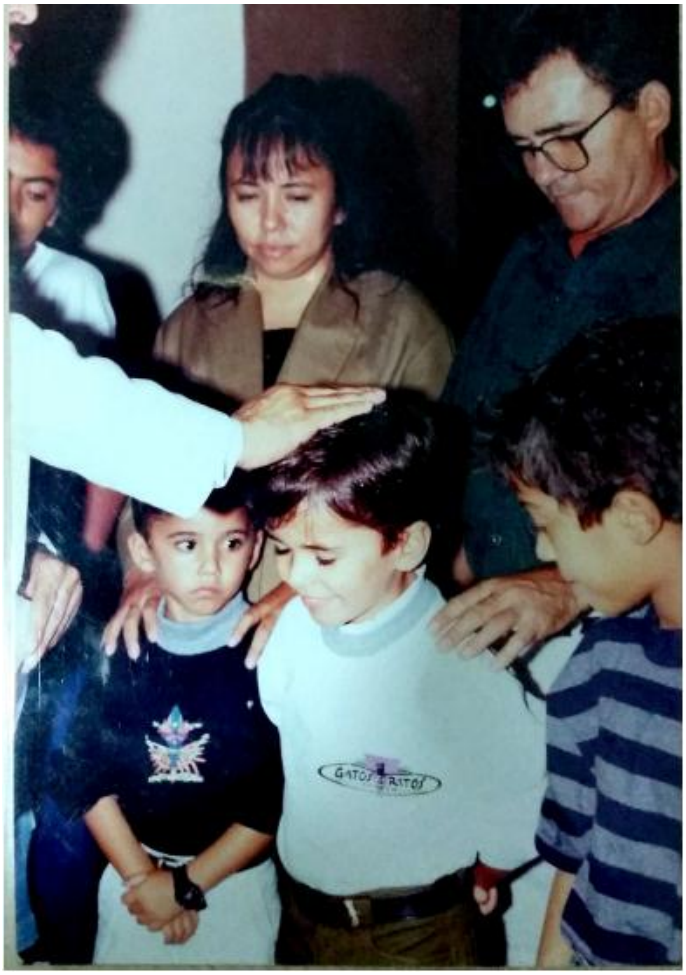

FOTO 1: Meu batismo na Igreja Presbiteriana do Brasil.
Fonte: Acervo fotográfico do Autor.

No período de infância e adolescência, tive uma vida tranquila, meus pais mediante o trabalho me propiciaram conforto, educação e qualidade de vida dentro de suas possibilidades. Sempre tive a proteção e o cuidado deles, todas as vezes que precisei estavam

lá para me ajudar. Meus pais, extremamente cuidadosos, costumava tomar a frente em todos os problemas por mim enfrentado, não sendo necessário que eu tomasse parte dos conflitos.

Até a entrada no curso de graduação em psicologia, não havia a pretensão de ser psicólogo. Essa ciência para mim era desconhecida, não conhecia nenhum profissional da área nem havia buscado informações sobre o assunto, pois, nunca esteve entre minhas opções de curso. Meu encontro com a psicologia ocorreu por acaso ou por providência divina, porque não conhecia a profissão nem a ciência até o primeiro dia de aula da faculdade. No ano de 2004, prestei vestibular para o curso de medicina para responder ao desejo da família sem que fosse uma busca pessoal. Hoje, entendo que almejava o mercado de trabalho e suas oportunidades financeiras, e não uma (auto)realização por meio da conquista profissional.

No final do ano de 2004, após um ano exaustivo de cursinhos pré-vestibulares, aulões intensivos e cursos específicos, participo de vários processos seletivos vocacionados no Estado da Paraíba e Rio Grande do Norte. Estimulado por um primo, com quem dividia apartamento, decido prestar o vestibular na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A princípio, meu objetivo era apenas testar meus conhecimentos, pois, lá não havia a opção do curso de medicina. Dentre as opções oferecidas escolho um curso desconhecido para mim, a psicologia. Para minha surpresa sou aprovado em 7º lugar para o primeiro semestre letivo. Surge então a dúvida quanto ao que fazer, tentar por mais uns anos a vaga no curso de medicina ou desbravar o campo das ciências psicológicas.

Inicialmente resisti a ideia de cursar psicologia, uma vez que isso implicava sair do meu estado de origem o Rio Grande do Norte e desbravar um novo lugar, Campina Grande-PB, distante 372 Km de Mossoró-RN. Na época, tinha apenas dezessete anos, as possibilidades da nova experiência me causavam medo e angústia. Até, então, não tinha autonomia, maturidade e as atitudes de hoje, pelo contrário, me considerava, extremamente, inseguro e dependente de meus pais e amigos.

Minha mãe teve fundamental papel em minha formação, no primeiro momento, argumentou que as novas experiências, deste novo lugar, e a faculdade de psicologia seriam importantes para minha formação profissional e humana, pois possibilitariam meu amadurecimento. Mesmo com os argumentos, resisto à ideia, sendo necessário a imposição de minha mãe na decisão final. Hoje sou grato pela sua posição enérgica, apesar, do processo ter sido difícil e doloroso me formou em um novo ser, sendo a melhor decisão.

Em 2005, no momento da matrícula, descubro a possibilidade de cursar, juntamente com o bacharelado, a licenciatura em psicologia, lembro-me que, em minha adolescência,

sonhava em ser “professor de biologia”, encontro na licenciatura em psicologia, a oportunidade de experimentar futuramente a vida como educador, podia realizar esse sonho adormecido, porém não esquecido.

Os primeiros meses dessa experiência foram dolorosos, o rompimento e o distanciamento de minhas raízes, me levavam a desejar o retorno e dificultaram meu encantamento pela psicologia. Durante meses, resisti em aceitar a formação, apesar de ser aprovado em todos os componentes curriculares com bom rendimento e tranquilidade, sem jamais ter ficado em recuperação ou reprovado.

Alguns conflitos foram despertados em meu eu durante o curso. Até aquele momento, era imaturo, com uma visão de mundo extremamente rígida, tradicional, reduzida e simplista sobre os sujeitos, sociedade, cultura e política, além de carregado preconceitos no tocante a religião, manifestações culturais e, porque não dizer, sobre as questões de gênero. A capacidade empática antes da faculdade era algo distante, não conseguia perceber o outro em sua singularidade e vivências únicas, pelo contrário, habitualmente costuma impor o meu referencial como verdade.

No primeiro ano[4] de faculdade, algumas discussões presentes em componentes curriculares como sociologia, antropologia, filosofia e processos psicológicos básicos exerceram importantes papeis formadores. Provocaram conflitos em meus paradigmas pessoais, possibilitaram reflexões e rupturas em meus referenciais para a (re)construção de novos saberes.

O entendimento acerca da cultura, sexualidade/gênero, política, religião e sociedade tomaram um novo contorno e me permitiram a libertação das amarras da ignorância e de toda uma carga de sentimentos e preconceitos, que me bloqueavam para experimentar o mundo por meio da academia e a psicologia.

Passei a me perceber como um agente político e social, sentindo a necessidade de me engajar e defender posturas e valores que acreditava. Além de estudante de psicologia, pertencia a uma classe, sendo preciso assumir uma atitude política e social. Entendi que o outro constitui um universo maior do que meus referenciais me permitiam enxergar até aquele momento. Os conhecimentos oriundos da psicologia, me fizeram exercitar minha capacidade empática. O Código de Ética Profissional do Psicólogo pressupõe uma prática e postura pautada no respeito e na dignidade:

[4] Na época os componentes curriculares eram organizados anualmente, não em semestres como hoje.

> O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005, p. 07).

Desconstruir minhas bases não foi tarefa fácil nem rápida. Ao longo do curso, precisei dolorosamente me desapegar de alguns entendimentos repressores aprendidos durante minha educação formal e informal, além de me libertar das questões que me oprimiam e não permitia minha (auto)afirmação na academia. Percebi que escola havia me tirado a capacidade de pensar criticamente, me acostumei a reproduzir um conhecimento ensinado em massa, sem respeitar ou considerar minha singularidade.

Parte de minha formação acadêmica me libertava para o exercício da capacidade crítica e reflexiva. Relato aqui algumas experiências (auto)formadoras, no espaço da faculdade de psicologia. Em disciplinas introdutórias como Antropologia, Sociologia e Filosofia fui levado a compreender o homem em aspectos por mim desconhecidos. Sublinho, principalmente, a disciplina de antropologia onde aprendi a relativizar o sujeito em seu contexto cultural, visitando o Museu do Índio de Lagoa Seca-PB e participei de seminários sobre sexualidade, consumo e religião.

Um professor em especial foi grande colaborador nesse processo: Dr. Invontonio Gomes Viana (*in memoriam)*. Com esse docente, vivi e compreendi que a psicologia pode "engessar" os sujeitos e o profissional, quando não percebe o ser humano em sua complexidade subjetiva, restringindo o olhar, apenas, aos fenômenos do comportamento ou promove uma psicologia tradicional, elitista e segregadora. Essa mesma ciência pode e deve assumir um caráter crítico e libertador, quando entende cada um em sua singularidade, percebe cada ser como único, capaz de ser ator e autor de sua história, permeada por ambiguidades, expressões, sentimentos, vivências, corpo, imaginação, sonhos e loucuras que nos permitem existir e foco nas questões sociais. Construí minha identidade como psicólogo tendo como norte práticas libertadoras e o compromisso social tão necessários à atuação contemporânea. Meus estudos sobre a subjetividade foram fundamentais e relevantes para compreender o homem em sua expressão mais ampla.

Percebi que precisava compreender os conflitos existentes dentro da própria psicologia para poder assumir minha postura. Ainda existem fortes práticas arraigadas no modelo

positivista, estabelecidas em um paradigma de ciência no qual o quantificável e o observável circunscrevem o seu objeto de estudo, qual seja, o comportamento, e desprivilegia, portanto, a sensibilidade das experiências do homem, que incluem a imagem, a oralidade e o corpo.

Bock (1999) discute em sua tese de doutorado "Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia", essa questão, ao afirmar, que, ao longo da história da psicologia, foi fundamentado e legitimado um modelo de homem descaracterizado daquilo que lhe é condição: a subjetividade. Entretanto, o desprezo ao universo das imagens implica, portanto, no desprezo do campo subjetivo que remete, na perspectiva da Psicologia sócio-histórica, no não reconhecimento da condição humana como ser ativo, social, histórico, concreto e autor de si mesmo.

Em 2007, durante uma experiência em extensão[5] universitária orientado pelo Prof. Dr. Ivontonio, foi possível estudar Vygotsky, esse autor provocou o primeiro interesse em estudar as crianças, suas brincadeiras e representações imagéticas. Apesar do trabalho por nós desenvolvido não ter sido com crianças, mas com mulheres adultas, assumimos o entendimento de homem Vygotsky como norteador das atividades, nos quais tinham sempre um caráter lúdico e participativo de construção de um saber.

Na extensão universitária, as intervenções construídas coletivamente concebiam a educação não em seu modelo tradicional. Os sujeitos participantes possuíam o poder da "voz". As narrativas e interpretações populares eram acolhidas pelos docentes e discentes como uma rica fonte de conhecimento. Discutíamos com mulheres diagnosticadas com o Vírus do Papiloma Humano (HPV) em um ambulatório público de saúde do município de Campina Grande-PB os seguintes temas: família, gênero, maternidade, violência, trabalho, meio ambiente, mídia, consumo, corpo e identidade.

Mediante essa experiência, percebi como o campo de atuação da psicologia passa por constantes transformações na contemporaneidade. O psicólogo se depara com inúmeras demandas e exigências da sociedade, que imprimem a necessidade urgente de referenciais teórico-metodológicos capazes de contribuir para a transformação social, no tocante a uma sociedade mais justa, inclusiva e plural. Sobre esse entendimento Bock (1999, p. 61) afirma

> A psicologia não pode, portanto, ser vista como uma ciência dada, pronta e natural. É um conjunto de idéias, perguntas e respostas sobre a subjetividade humana, construída ao longo do tempo e que carrega em si as marcas desse tempo, exatamente por ser uma construção histórica. Suas idéias refletem

[5] Extensão universitária era componente curricular obrigatório, bem como pesquisa em psicologia.

> esse tempo, e essa história; suas perguntas e suas respostas são aquelas que a história da humanidade permitiu aos homens construírem

Compreendi que as práticas em psicologia não podem se restringir, apenas, às análises oriundas das teorias comportamentais, pois não seriam suficientes para essa realidade social. O campo da subjetividade se apresenta como um fenômeno fundamental das e nas intervenções do psicólogo. O estudo da subjetividade humana impõe o princípio norteador da promoção a qualidade de vida e o entendimento de que o profissional da Psicologia precisa superar dicotomias epistemológicas enraizadas historicamente: indivíduo/sociedade, saúde/doença, teoria/prática, corpo/mente, entre outras.

Essas questões aqui expostas foram apresentadas no **II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE SAÚDE MENTAL NAS PRÁTICAS EM SAÚDE**, no ano de 2007, na forma de pôster. A participação e apresentação do trabalho no evento permitiu o contato com outros saberes da área da saúde mental como medicina e enfermagem, possibilitou ainda uma ampliação de meu entendimento sobre saúde. O intercâmbio cultural, acadêmico e intelectual com outras faculdades impulsionaram novas produções. A experiência me levou a transcender as fronteiras geográficas do meu Estado e do Nordeste brasileiro. Até a época, não conhecia outros estados além do Rio Grande do Norte e Paraíba, desta forma pude conhecer a cidade de São Paulo-SP, apreciar uma nova cultura, ambiente, lugar, costumes, produções intelectuais. Algo comum para qualquer outra pessoa, mas a rápida passagem pela cidade marcou minha vida acadêmica como uma conquista pessoal.

Durante o ano de 2007 e 2008, desenvolvemos junto ao departamento de psicologia o projeto de extensão “Imagens da Subjetividade”. Devido as leituras e discussões sobre o mundo imagético e a construção de nossa subjetividade, decidimos compartilhar com a comunidade acadêmica nossos olhares sobre o homem, para tanto utilizamos o cinema como recurso mediador dos debates. Periodicamente, exibíamos um filme às 11:46h seguidas de uma plenária sobre o filme, que culminava em uma produção coletiva de entendimentos e desentendimentos sobre as questões suscitadas pela obra cinematográfica e autores estudados.

Outro passo foi a construção de um artigo partindo de nossa inquietação quanto à relação entre a psicologia e a vida objetiva, tomamos por base as contribuições de Boaventura de Sousa Santos. Esse trabalho foi apresentado, oralmente, por mim no **I Colóquio Nacional de Linguagem e Discurso (I CONLID)**, discutíamos a quebra de paradigmas com as práticas tradicionais na psicologia e possibilidade de diálogo da mesma com o saber popular.

Como parte do processo de (auto)formação participei e ajudei a organizar “eventos” oficiais e extraoficiais, que ajudavam a refletir sobre a postura política do psicólogo, como profissional e a formação em psicologia, ainda distante das questões sociais que permeiam a profissão.

Em 2009, estudando teorias da personalidade e técnicas psicoterápicas me deparei com a psicanálise, inicialmente por meio do estudo de Freud (1856-1939) fundador do movimento, e posteriormente dos *neopsicanalistas*, como Melanie Klein (1882-1960) e Winnicott (1896-1971), que se dedicavam ao estudo da infância, brincadeira e expressões da criança. Nesse processo de construção do saber, meu encantamento e interesse pelo universo das vivências infantis foram se constituindo em um campo temático fecundo e atrativo.

A experiência vivida no estágio de uma clínica infantil fortaleceu ainda mais o desejo em estudar o universo infantil. As crianças, suas expressões, brincadeiras, modos de fazer e ser me atraiam para direcionar minha formação e prática profissional. Algo que futuramente se consolidaria com o consultório clínico e na psicologia educacional.

Ainda durante minha formação e estadia em outra cidade, precisei iniciar um trabalho psicoterapêutico, que me ajudou a compreender e superar questões da ordem emocional e familiar. Como resultado, passei a assumir uma postura mais ativa em minha vida, enfrento os desafios cotidianos com mais serenidade e busco os meus desejos, dentro das minhas possibilidades.

FOTO 2: Parte da Turma concluinte de psicologia da UEPB no ano de 2009.
Fonte: Acervo fotográfico do Autor.

Compreendo que durante o período vivido em Campina Grande-PB, representado na Foto 2, estive em estado de *liminaridade,* conceito discutido pelo antropólogo Victor Turner[6] (1974), que seria o estado de passagem entre "status" e estado cultural, no qual os sujeitos liminares não se situam aqui nem lá, estão no meio, em processo de passagem da posição atribuída pela ordem social, cultural, convenções ou cerimônia para culminarem no retorno quando um novo sujeito assume novos papéis.

Desagreguei de meu estado original (cidade, cotidiano, papel), parti como um adolescente sem formação e com conhecimento de mundo restrito. Durante o *límen,* permeado pela faculdade e conhecimento de nova cultura e lugares, houve um processo formativo de construção de um sujeito, que durou cinco anos e despojamento dos elementos constitutivos da minha identidade para uma (re)construção de um novo sujeito. Na agregação, retorno como um homem/adulto, com vivências singulares e pronto para assumir novos papéis perante à sociedade.

A experiência liminar foi fundamental para a constituição do sujeito que sou, apesar de difícil e dolorosa foi crucial a (re)construção do meu mundo e do meu "eu". Permitindo assumir responsabilidades e tomar atitudes antes desconhecidas e temidas por mim. Foi um renascimento, ou como Turner (1974) afirma, uma erupção como um vulcão, forte e intensa.

Retorno ao meu lugar como um novo homem, com outro olhar e postura, diferentes daquelas percebidas em 2005 (ano do ingresso na faculdade). Pronto para enfrentar o mercado de trabalho e os desafios da profissão com uma postura crítica e compromissada politicamente com a sociedade.

1.2 (Auto)Narrativas de um Psicólogo Potiguar: o despertar e o (re)encantamento pela prática docente

Minha vivência com a docência têm início quando tinha, aproximadamente, doze anos. Tomei essas memórias emprestadas de minha mãe, porquanto não me recordo com detalhes e clareza os momentos e experimentados na época, contudo me recordo, fortemente, do prazer sentido ao ensinar na escola bíblica dominical na igreja. Movido pelo desejo de ensinar, no ano de 1997 me inscrevo em um curso oferecido pela Igreja Presbiteriana de Caraúbas para formar professores de escola dominical, certificado que guardo com muito carinho, por representar o início do desejo pela docência.

[6] Victor Turner (1920 – 1983), antropólogo britânico conhecido pelo estudo dos rituais e ritos de passagem.

FOTO 3: Certificado do I Seminário Para Professores de Escola Dominical no ano de 1997, aos 11 anos de idade
Fonte: Acervo pessoal do autor

Como já foi dito, desde cedo busquei minha (auto)formação espiritual. No início da adolescência, surgiu a possibilidade de ser professor de ensino bíblico para crianças no sítio Ipueira, município de Governador Dix-Sept Rosado-RN. Essa atividade durou dois anos. Semanalmente, me dirigia na companhia de outro adolescente e, às vezes, só, até aquela localidade. Embarcava em um carro que diariamente fazia a linha para aquele município, desembarcava as margens da RN-117 e, caminhava mais 3Km para poder, junto com outras crianças, ensinar e aprender sobre a bíblia.

O desejo de compartilhar as minhas experiências espirituais e mediar o encontro das crianças do sítio Ipueira com o evangelho, mobilizava forças em mim para continuar seguindo o meu desejo de me tornar professor. Mesmo diante das dificuldades, principalmente de transporte e acesso ao local, não me faziam desistir. Ao contrário, pois me sentia realizado na escola bíblica dominical.

FOTO 4: Primeira turma de alunos da escola bíblica dominical comemorando o dia das crianças no sítio Ipueira no município de Governador Dix-Sept Rosado-RN.
Fonte: Acervo fotográfico do autor

Na época, minhas práticas baseavam-se no senso comum e na intuição, pois não tinha a compreensão da educação como a tenho hoje, nem o aprofundamento bíblico necessário. Ocorria ali um encontro de crianças, inclusive eu, que trocavam saberes e, de forma lúdica, construíam um entendimento sobre os temas bíblicos abordados.

Além do ensino bíblico, buscava, no sítio a fuga da dinâmica da cidade, o campo representava a liberdade. Correr pelo mato, observar a natureza, conhecer plantas e animais nunca vistas por mim. Pescar, tomar banho no rio Mossoró, que, na localidade, ainda, não está poluído pela ação humana, dormir em alpendre, subir em árvores, cair, machucar-se e ver o mato crescer são memórias vivas desses dias, e não estão restritas ao ato de ensinar, pelo contrário, lá podia ser criança e aprender com as pessoas e a vida simples do campo. Tive que abandonar a atividade como professor da escola bíblica dominical. Minhas obrigações escolares, meu envolvimento com o Ensino Médio e preparação para o vestibular demandavam minha atenção e dedicação.

Ainda na adolescência a vontade de me tornar professor persistia. Durante o ensino médio a convivência com ótimos professores servia de fonte de inspiração e reforçavam meu desejo de lecionar. Nessa ocasião, ensinar biologia, a matéria que tinha mais afinidade, era um desejo que crescia silenciosamente em meu coração.

A biologia foi deixada para trás e representa um momento de minha adolescência e vida escolar, que foi substituída por novas aspirações e necessidades acadêmicas. Entretanto, a docência nunca foi esquecida, precisou ser adiada devido aos direcionamentos dados à minha formação.

A faculdade de psicologia oferecia a possibilidade da formação em licenciatura e permitiu aquisição de aportes teóricos e metodológicos necessários a minha prática pedagógica. O estágio da docência foi no Colégio Estadual Dr. Elpídio de Almeida, conhecido como "Estadual da Prata" na cidade de Campina Grande – PB. Tive a oportunidade de intervir pedagogicamente junto a alunos do ensino médio, por meio da discussão de questões referentes à diversidade, dignidade, tolerância, cidadania e problemas sociais comuns à cidade, como violência e mercado de trabalho. Essas atividades eram o ensaio para meu futuro.

A conclusão do curso de psicologia e o desejo de entrar no mercado de trabalho, me fizeram assumir empregos públicos, que retardaram meu retorno à academia. Aprovado em concursos públicos e processos seletivos, durante quatro anos me dediquei ao trabalho junto às políticas de assistência social. Em 29 de novembro de 2009 assumi o cargo de psicólogo do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) em Portalegre-RN. Esse foi início de minha trajetória como profissional da psicologia nas políticas de assistência social, cujas minhas vivências foram fortalecidas em meio aos movimentos sociais que lutam pela garantia de direitos. No ano seguinte, no dia 16 de julho de 2010, me caso com Gilderlena Priscila Leite de Paula Costa, e motivado pelo desejo em constituir família e de consolidar raízes em minha cidade natal, decido solicitar em agosto de 2010 exoneração da função exercida.

Voltando à Mossoró-RN, sou aprovado em um processo seletivo da Gerência Executiva do Desenvolvimento Social (GEDS)[7] para trabalhar no CRAS do Bom Jesus, onde permaneci por quatro anos e desenvolvi atividades de caráter social com idosos, jovens, crianças e famílias em situação de vulnerabilidade social.

O período trabalhado junto às políticas da assistência social agregou, ainda mais ao meu processo (auto)formativo, não somente os estudos e capacitações exerceram esse papel, mas também as relações sociais estabelecidas com a comunidade. Para o desempenho de minhas atividades precisava mergulhar, viver e compreender as redes de interações e de poder

[7] Na época a GEDS fazia parte da Secretária de Cidadania de Mossoró, hoje se tornou a Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social e Juventude

existentes, trocar as lentes de observador ou técnico, e assumir um papel participativo e compromissado com a mudança social.

Esse percurso fortaleceu o interesse pelo trabalho junto às políticas de garantia de direitos. A minha primeira experiência profissional, com o resgate de memórias, aconteceu no grupo de convivência com idosos. Uma das práticas mais comuns era a escuta das histórias de vida compartilhadas nos grupos de convivência. A equipe técnica, da qual eu fazia parte, percebeu o desejo dos usuários em partilhar suas experiências através de narrativas, para fortalecer os vínculos comunitários, identidade e sentimento de pertença com o lugar. Relato aqui o prazer sentido nesse exercício de escuta das memórias, ao permitir compreender a própria história da comunidade e as relações existentes. O gosto por ouvir a narração de memórias sempre esteve presente em minha vida, na infância passava horas ouvindo meus avós com o objetivo de entender e construir memórias, mesmo não vividas por mim, identidade com a família e lembranças de lugares não vividos.

Apesar de todas minhas conquistas, estava insatisfeito com minha atuação profissional, pois o desejo de me constituir professor crescia e se fortalecia. Como primeira atitude, busquei uma formação *Lato sensu* na área de Gestão de Pessoas. Mesmo não tendo interesse na área, foi um momento formador e contribuiu para construir a minha primeira experiência com docência. No ano de 2012, sou contratado temporariamente para lecionar uma disciplina em um curso de Técnico em Segurança. As aulas duraram apenas três meses, mas o período foi suficiente para perceber a minha forte identificação com a docência. Em toda essa trajetória profissional o desejo/encanto pela educação ganhava força.

No ano de 2013, finalmente surge a oportunidade para lecionar psicologia nos cursos de Administração e Direito em uma faculdade particular na cidade de Pau dos Ferros-RN. A experiência durou até o final do ano de 2016 e fortaleceu minha identidade como educador. Costumo dizer que “sou psicólogo por formação e professor por vocação”. Quando me refiro à identidade, me apoio no entendimento de Pollak (1992, p. 204):

> Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros.

Esse campo foi a consolidação do desejo profissional, a sala de aula e a iniciação científica, pois o contato com os discentes é prazeroso e às vezes, terapêutico. Estar na academia, principalmente em contato com os alunos promove uma experiência formadora, no qual minha prática pedagógica busca apoiar-se nos ensinamentos de Freire (1987), então assumo a postura de professor-aprendiz. Cotidianamente, os encontros e conflitos que circunscrevem o relacionamento professor-aluno me possibilitam aprendizados, vivências e relatos marcantes em minha história. Evidentemente, aquelas que me motivam e fortalecem minha prática são as que, em alguma medida, contribuem para o desenvolvimento e construção do conhecimento dos discentes.

O retorno à academia como docente, exigiu o fortalecimento da minha (auto)formação no campo da educação, mediante o resgate de teóricos e práticas pedagógicas que têm, como marca, a libertação e o despertar da consciência crítica nos alunos. Freire (1987), Nóvoa (1988), Santos (1993), Mantoan (2006) e Vygotsky (2007; 2009) são alguns autores da educação e psicologia, que norteiam o meu fazer e minha convivência com os alunos. Ao longo dos últimos três anos, a educação tem sido, uma vivência prazerosa permeada por encantamentos, desafios, frustações, experiências exitosas, e outras, mal sucedidas.

A prática docente não se constituiu, apenas, de experiências bem sucedidas. Houve momentos em que me senti frustrado e, às vezes, desgastado por não conseguir despertar o desejo nos alunos de aprofundar determinadas questões. Ao lecionar a disciplina de psicologia jurídica no curso de Direito, percebi que, por não ser uma disciplina específica da área, os docentes não costumavam se aprofundar nas discussões em sala de aula.

Houve um momento no qual um aluno justificou, que as questões práticas da área os motivavam, pois necessitariam delas inclusive para conseguir a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Aproveitei esse momento para estimular os alunos a falarem sobre as necessidades e anseios em relação à futura atuação profissional. Os alunos despejaram suas angustias, desejos, e esperanças quanto à profissão. Utilizei tais informações para introduzir, na disciplina, questões práticas da psicologia ligadas ao direito, tais como: atuação e varas da família, adoção, direito civil e penal. Após o redirecionamento, o envolvimento e curiosidade quanto aos conceitos estudados aumentaram consideravelmente.

O processo educativo é, aqui, entendido como um fenômeno ativo de transformação social, que procura valorizar os mais variados aspectos dos saberes produzidos em sociedade, sem se restringir ao conhecimento formal e/ou escolar. A orientação, que soa pertinente é

aquela, na qual, a educação sensibiliza, motiva e mobiliza os sujeitos no sentido de assumirem os lugares de ator e autor sociais.

O *feedback* recebido cotidianamente dos alunos, reforça meu entendimento quanto à educação e me encoraja a continuar buscando, sempre, desconstruir as amarras da educação opressora, para buscar formar profissionais críticos, conscientes e com o compromisso social. No ano de 2014, sou convidado para ensinar no curso de graduação em psicologia, o que me possibilita lançar mão de minha história de vida e formação como recurso pedagógico, ao compartilhar minhas experiências exitosas e mal sucedidas formadoras, essa experiência fortaleceu meu percurso profissional e formativo.

FOTO 5: Momento de conclusão do componente curricular História da Psicologia na primeira turma de psicologia que ensinei
Fonte: Acervo fotográfico do autor.

No ensino superior fui, e sou professor de um aluno no curso de psicologia com deficiência visual. A situação provocou em mim a necessidade de (re)construir novos fazeres em sala, que permitissem explorar as potencialidades do aluno, para além de sua limitação visual e possibilitar explorar seus recursos. Essa experiência entra para minha história por ser a primeira vez que ensino psicologia para futuros psicólogos e ser a primeira turma do curso de psicologia no interior do estado, o sentimento de gratidão com os alunos e a construção e

fortalecimento dos vínculos com os alunos foi espontânea e consequência do meu modo de ser professor.

Na academia, foi possível perceber o desconforto de alguns docentes com a situação, demonstravam receio e apreensão quanto ao ensinar e avaliar o aluno com deficiência visual. O não saber fazer era o discurso utilizado para defender-se e justificar as barreiras atitudinais ali existentes. Não percebi a existência dessas barreiras nos alunos, na verdade, costumam ter no aluno uma fonte motivadora, o admiram por seu empenho e desempenho.

A inserção física do aluno com deficiência na sala de aula não garante, em si, o seu envolvimento nas relações, que circunscrevem o ensino-aprendizagem, nem pode ser entendido como o processo de inclusão. A interação, o envolvimento e a garantia de acesso ao ensino são aspectos fundamentais para a efetivação inclusão. A comunidade de instituição de ensino precisa promover a inclusão através da superação e eliminação das barreiras existentes (inclusive as atitudinais).

No tocante ao relacionamento com meus alunos, sempre, existiu a busca do estreitamento das relações, mediante diálogo e convivência diária com todos os discentes. Klein (1996) defende que o objeto do conhecimento só existe por meio das relações entre os sujeitos. “De fato, para chegar ao objeto, é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal” (KLEIN, 1996, p. 94). Corroboro desse entendimento, no qual se faz necessária a convivência pautada na dignidade e respeito a condição singular de cada sujeito.

As práticas de ensino e minha formação continuada na docência buscam sempre fortalecer o entendimento do aluno como um sujeito ativo no processo, no qual sua voz é o caminho para a libertação e seu pensar deve ser encorajado a fim de apropria-se do conhecimento

1.3 Um Mundo Singular: conhecendo o mundo infantil através da vivência com crianças

Durante minha trajetória acadêmica e profissional, o interesse pelo mundo infantil foi tomando contornos cada vez mais sólidos. A princípio as leituras de autores da psicologia e da educação, aqui, já citadas provocaram a busca por pesquisar e direcionar a formação nesse sentido.

Minha formação no curso de psicologia foi sempre direcionada à criança, e para tanto, o estágio curricular supervisionado foi na clínica da criança e do adolescente. A prática clínica

realizada entre 2011 e 2014 teve, como principal marca, o trabalho junto a crianças acometidas de algum tipo de sofrimento psíquico, com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Em meio a graduação em psicologia, tive a oportunidade de conhecer a ala pediátrica de um hospital na cidade de Campina Grande-PB. A experiência me angustiou por perceber, que, na maioria dos casos, as crianças eram tratadas, apenas, como corpos doentes, cujas dimensões psicológicas, sociais e culturais não eram percebidas como relevantes pelos profissionais. Desconsideravam fatores para além da dor física, como o sofrimento psíquico que necessitava de acolhimento e de atendimento humanizado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante o direito de brincar, e os hospitais devem dispor de espaços destinados à ludicidade (brinquedotecas), no entanto, as crianças ficavam presas em seus leitos, tolhidas do direito à brincadeira. É necessário esclarecer que, em alguns casos, as crianças não tinham condições físicas de se locomoção, mas as demais não usufruíam dos espaços lúdicos por outros motivos: 1) as brinquedotecas estavam fechadas, sem uso e/ou sem brinquedos; 2) os pacientes precisavam estar sempre nos leitos para o atendimento médico e 3) alguns profissionais achavam desnecessário a brincadeira em um hospital.

Tal cenário despertou em mim o interesse de desconstruir esse entendimento, para tanto precisava compreender o que ocorria nesse espaço de "promoção a saúde". Realizei um amplo estudo bibliográfico culminando em uma pesquisa para o trabalho de conclusão de curso. Concretizei essa tarefa por meio de uma pesquisa bibliográfica para entender o brincar como recurso para elaboração do sofrimento causado pelo processo de hospitalização de crianças.

A revisão de literatura demonstrou que a ludicidade é inerente ao mundo da criança, utilizada para a comunicação, interação, (auto)afirmação, construção de regras, mediadora e potencializadora do desenvolvimento e da aprendizagem. A brincadeira também se constitui de valioso recurso terapêutico, ajudando a criança na aceitação da condição de hospitalização bem como na superação do sofrimento gerado.

Para a criança, a hospitalização é uma situação marcante em sua vida, pois é retirada de seu cotidiano e inserida em um ambiente estranho: escadas, corredores, enfermarias, medicamentos, equipamentos, procedimentos e equipe técnica. Nesse contexto, a criança tende compreender a internação com uma punição ou castigo, não costuma associar as intervenções médicas e as restrições com busca pela cura. O hospital é apresentado como um

local de restrições: não pode jogar bola, não pode andar pelos corredores, não pode correr, não pode brincar, nem conversar com outras crianças.

Ao ser hospitalizada, a criança é separada do convívio de grande parte de seus familiares, o que gera sentimentos difíceis de compreender e elaborar. Chiattone (2003) afirma que a privação materna, no período de hospitalização, é um dos fatores mais preocupantes, pois a mãe é uma das principais cuidadoras e responsável pelo desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida.

Segundo os resultados da pesquisa, nas experiências hospitalares, é comum não existir um esforço da equipe (médicos, enfermeiros e técnicos) em relacionar-se com o paciente infantil em uma perspectiva, que não seja, apenas a relação "cuidador-paciente". Normalmente, o relacionamento da criança enferma é mediado pela mãe ou por um adulto responsável, pois, no entendimento da maioria dos profissionais, a criança não consegue compreender ou expressar aspectos pertinentes à hospitalização. Apesar da "relativa" dificuldade de comunicação que a criança possa apresentar, Oliveira (1993) aponta uma dimensão vivencial da enfermidade na infância, na qual a criança é capaz de expressar, e este conteúdo deve ser explorado e valorizado.

A pesquisa bibliográfica me levou a aprofundar e continuar estudando a criança em seu desenvolvimento. Essa busca me fez compreender que mesmo em espaços incomuns para ela, a ludicidade característica da infância, é o seu principal recurso mediador com o mundo social.

A faculdade também me possibilitou os primeiros contatos com a criança, no *setting* analítico. A psicologia clínica infantil foi o enfoque de formação profissional, apesar de academicamente possuir o título de generalista. Durante um ano, pude acompanhar e compreender crianças por meio do estágio, supervisão e leitura de aportes teóricos, que vislumbram a infância em sua singularidade e complexidade.

Um dos elementos que mais despertou minha curiosidade e atenção foi a brincadeira. A ludicidade possui um relevante papel no desenvolvimento infantil. Para muitos autores, através da brincadeira, a criança conhece o mundo e desenvolve seus vínculos afetivos. Sendo assim, a brincadeira fornece uma iniciação para a organização das relações emocionais, além de desenvolver gradativamente as relações sociais da criança. Brincar é atividade essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Na brincadeira não há trapaça, há sinceridade, engajamento voluntário e doação. Brincando a criança se reequilibra, recicla suas emoções e explora a necessidade de conhecer e reinventar.

A ludicidade para a criança aparece como elemento fundamental para um desenvolvimento saudável. O sujeito em seus primeiros anos de vida utiliza a brincadeira para estabelecer uma ponte entre o mundo interno e o externo. Na clínica infantil, me aproximei da psicanálise como teoria e técnica como fundamento para minha prática. Dentre os autores que me ajudaram na compreensão da criança, e suas singularidades, destaco o psicanalista Winnicott (1975), que em seu livro "O Brincar e a Realidade" disserta acerca do brincar e sua conexão com a realidade. Com o objetivo de encontrar um lugar para a brincadeira, este autor postula a existência de um espaço situado entre o mundo interno da criança e o mundo externo, um espaço potencial situado entre o bebê e a mãe. Esse espaço é descrito por Winnicott (1975, p. 15) como:

> [...] a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, constitui uma área intermediária de *experimentação*, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa. Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externas separadas, ainda que inter-relacionadas.

Esse conceito sem dúvida foi uma das grandes contribuições deste autor para a compreensão da importância do brincar para o desenvolvimento saudável. As crianças têm prazer em todas as experiências lúdicas, físicas ou emocionais. São capazes de criar brincadeiras a partir de objetos comuns com muita facilidade e essa expressão criativa por si só é prazerosa. Winnicott (2008) apresenta algumas razões para a brincadeira, em seu livro "A criança e o Seu Mundo" cita algumas possibilidades motivadoras para os jogos infantis.

Mesmo após a formação acadêmica e início da vida profissional, busquei não me afastar das práticas desenvolvidas junto a crianças e adolescentes. Durante o período dedicado ao trabalho, nas políticas de assistência social no CRAS, desenvolvi ações em uma equipe interdisciplinar, composta por assistentes sociais e educadores, junto a crianças em situação de vulnerabilidade social ou violação de direitos. As atividades eram voltadas para o fortalecimento dos vínculos afetivos familiares e comunitários, além de aspectos ligados à cidadania e à garantia de direitos. A ludicidade era o principal recurso utilizado, os brinquedos eram os mediadores e possibilitavam às crianças um espaço de expressão e construção de laços sociais com outras crianças.

A brincadeira sempre me encantou. Quando estava com as crianças, buscava procurava estar disponível e participar dos jogos pré-estabelecidos e daqueles criados

espontaneamente pela convivência. Uma das principais preocupações da equipe era garantir às crianças o acesso a brinquedos, tendo em vista que muitas crianças só tinham acesso a brinquedos nesses momentos, pois em suas realidades eram privadas do direito de brincar, algumas devido ao trabalho infantil e outras em virtude das condições socioeconômicas. Entendíamos que possibilitar um espaço no qual as crianças, de maneira livre e espontânea explorassem o brinquedo e o brincar, de maneira coletiva, promovia a socialização e, nesse espaço, elas eram protagonistas e poderiam contar suas histórias. Nesse sentido Winnicott (1975, p. 75) afirma,

> É bom recordar que o brincar é por si mesmo uma terapia. Conseguir que as crianças possam brincar é em si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal, e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar. Essa atitude deve incluir o reconhecimento de que o brincar é sempre passível de tornar-se assustador. Os jogos e sua organização devem ser encarados como parte de uma tentativa de prevenir o aspecto assustador do brincar. Pessoas responsáveis devem estar disponíveis quando crianças brincam, mas isso não significa que precisem ingressar no brincar das crianças

Garantir a possibilidade de brincar representava assegurar um direito, permitir que as crianças tivessem a oportunidade de socializar-se com outros sujeitos em seu universo, expressar suas vivências e histórias de vida na singularidade do mundo infantil era garantir a dignidade.

Em outubro de 2013, fui convidado para assumir o cargo psicólogo educacional em uma escola privada na cidade de Pau dos Ferros-RN. Esse vínculo durou até o mês de setembro de 2015, momento em que ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Inserido no cotidiano escolar, posso unir o mundo da criança com a educação. Parte do trabalho desenvolvido constituía em observar e intervir junto às crianças e professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, além das famílias, sempre presentes quando solicitadas.

A atividade profissional possibilitou conhecer e viver outro aspecto da infância que é a escolarização. A observação do cotidiano escolar e as narrativas dos sujeitos (professores, famílias e alunos) promoveram inquietações em mim despertando um novo campo de interesse: a inclusão.

Os primeiros contatos com a temática surgem da minha prática profissional como psicólogo educacional, cujo início foi no ano 2013, em uma escola que tinha em seu corpo

discente alunos com deficiência (transtornos de desenvolvimento, surdez, motora, autismo). O contato com esses sujeitos me possibilitou vivenciar e perceber as práticas relativas as dificuldades presentes na efetivação da educação inclusiva.

Nessa ocasião, era comum a inclusão ser entendida pelos professores como a inserção física e permanência do aluno na escola, principalmente no momento das "rotinas" escolares, não necessariamente vivenciavam o processo educativo, provavelmente os alunos com deficiência são integrados ao cotidiano escolar, social e cultural. Diante das limitações e barreiras erguidas na escola outros "atores" possibilitavam a inclusão por meio de seus modos de fazer. As crianças, sem formação técnica ou aporte teórico, envolviam-se com os alunos com deficiência nas atividades, e permitiam seu desenvolvimento e sua socialização. As brincadeiras, momento do lanche, recreio, atividades em grupo, envolvem as criança, que exploram suas potencialidades e vivenciam de maneira ativa. Destaco aqui mais uma vez que a brincadeira desponta como principal recurso utilizado pelas crianças.

A brincadeira é para a criança uma parcela fundamental de sua vida. Tanto as experiências externas quanto internas podem ser férteis para os adultos, mas para a criança a riqueza encontra-se, principalmente, na atividade lúdica e na fantasia. Brincando, a criança adquire experiência. Cabe ao adulto reconhecer o lugar ocupado pela brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança. Winnicott (2008, p. 163), nos ajuda a compreender que

> Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências de vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência

Perceber as interações e brincadeiras das crianças provocou inquietação e a necessidade de estudar a inclusão não somente em seu caráter prático, mas em termos teóricos fundamentadores de ações inclusivas. Necessitava buscar formação que impulsiona o aprofundamento e pesquisa desse fenômeno. Inicio um processo de leitura e participação em grupos, que discutem e se engajam na efetivação da inclusão.

Alguns alunos com deficiência estavam matriculados e frequentando a escola. Percebi que a maioria se encontrava inserida no ambiente escolar, porém não efetivamente incluída. Algumas barreiras precisavam ser identificadas e superadas: educadores e equipe não

possuíam formação necessária, além da existência de algumas barreiras atitudinais oriundas, principalmente, dos adultos que faziam parte da comunidade escolar.

As barreiras atitudinais fortemente percebidas em pais e professores, não eram identificadas na mesma intensidade nas crianças. Ao contrário, na convivência, na interação e no cuidado entre as crianças era possível identificar um modo de fazer mais inclusivo. As crianças se enxergavam como iguais, a criança com deficiência era compreendida como um sujeito de possibilidades e não de limitações e, nesse sentido, podia participar das atividades comuns da infância, sobretudo o brincar.

Com frequência, uma criança com deficiência auditiva ou autismo, que comumente não se expressava em sala de aula, brincava e compartilhava dos momentos lúdicos com outras crianças. Essa situação se repetia com as outras crianças com necessidades educacionais especiais em contextos diferentes, especialmente, quando as outras insistiam em cooperar nas tarefas escolares, na propagação do respeito e no cuidado.

O contato com o mundo infantil revelou singularidades em comparação com o universo do adulto. Sua simplicidade e espontaneidade convida o outro a conviver como igual. Nas oportunidades em que percebi atitudes excludentes, era comum evidenciar que a criança reproduzia modelos aprendidos com adultos.

O interesse pela pesquisa no campo da inclusão escolar e social estava presente antes mesmo da entrada no programa. Inicialmente pretendia investigar as barreiras atitudinais presentes na escola que dificultam ou inviabilizam a inclusão de alunos com deficiência. Entretanto, destaco uma aula da disciplina Movimentos Sociais e Educação Popular, na qual, a professora exibiu o curta metragem de animação *Cordas*[8], que "mexeu" intimamente comigo. Em pouco mais de dez minutos, apresenta a história do relacionamento entre duas crianças, Maria e Nicolas, este com deficiências múltiplas e vivem em um orfanato. Maria é extremamente espontânea e simples, apresenta um mundo de possibilidades ao seu amigo, não enxergando as limitações físicas e/ou intelectuais, mas como uma criança que pode experimentar todo o potencial do mundo infantil por meio do brincar. Nessa convivência, Maria se forma e se transforma, percebe-se no final como uma educadora. A construção de sua identidade foi possível a partir das memórias criadas na convivência com seu amigo, que morre ainda na infância.

[8] O título original é *Cuerdas*, escrito e dirigido pelo diretor e roteirista Pedro Solís García.

Entender que Maria fazia espontaneamente a inclusão, apenas, sendo criança e possibilitava que Nicolas experimentasse o universo lúdico para além de sua condição, me fez perceber, que cenas, como essa se repetiam na minha experiência profissional e já haviam sido observadas por mim. As crianças das escolas nas quais trabalhei desenvolviam modos de fazer que, em alguma medida, incluíam os alunos com deficiência, possibilitando a rica experiência em conviver com o outro para além das deficiências, mas como uma criança. Esse entendimento provocou o desejo em estudar esses processos já observados, mas que até o momento não tinham um caráter de pesquisa. Naquela aula decidi o caminho de minha pesquisa, precisava compreender como as crianças, em seus modos de fazer, podem incluir.

As escolas em que trabalhei como psicólogo educacional tinham alunos com deficiência que estavam inseridos no ensino comum, entretanto as barreiras atitudinais, deficiência na formação e falta de reordenamento das práticas pedagógicas dificultavam o processo de inclusão. Profissionais das escolas, por vezes, não tinham habilidades necessárias para acolher as demandas dos alunos com deficiência, além de práticas segregadoras e excludentes.

As crianças, mediante um fazer espontâneo e lúdico conseguiam se aproximar de uma prática inclusiva. Essa convivência ajudavam os alunos com deficiência assumirem um papel ativo dentro daquele contexto, compartilhavam saberes e experiências, impulsionavam o desenvolvimento e demonstravam que elas aprendem. Esses alunos expressavam segurança e confiança junto às outras crianças, pois se percebiam dentro da brincadeira e das relações dialéticas de construção de si e do outro. Questionamentos, estratégias, possibilidades começaram a ser geradas em mim, que culminariam neste trabalho.

1.4 “O Bom da Viagem”: as vivências na construção da pesquisa a partir do modelo (Auto) Biográfico

Até o ano de 2015, não conhecia o modelo de pesquisa (Auto) Biográfica, entretanto, meu encantamento pelas histórias de vida e narrativas estavam presentes ainda em minha infância. Apesar de ter dificuldade em narrar, sempre, fui um excelente ouvinte, talvez essa seja uma das características pessoais, que mais colaboram com minha prática profissional.

Ainda na infância, lembro-me de sentar próximo a contadores de histórias para colher as experiências de vidas transmitidas pela oralidade. Comumente pedia a meu pai e mãe para narrarem as histórias da família: costumes, fatos engraçados, dramas, situações inusitadas,

descrição de parentes que não conheci. Esse exercício ajudou a fortalecer minha identidade, raízes étnicas e genealógicas.

Mesmo sem nunca ter vivido, no campo, sempre me encantei por esse lugar. Guardo viva na memória as narrativas de meu avô paterno sobre a lavoura, animais, previsões sobre a chuva, política e superstições presentes na cultura popular, hoje esquecidas. Dentre as mais vivas, são aquelas que remontam a infância dos meus pais e as dificuldades socioeconômicas vividas por eles. Consigo viver e aprender com a história que não vivi, de fato, mas revivo na memória emprestada, que forma minha identidade.

O entendimento de *memória* e *identidade* a qual me refiro e que estão intimamente ligados ao método (Auto) Biográfico utilizado nessa pesquisa e será discutido adiante, se apoia em Pollak (1992). Esse autor concebe a memória como percepções da realidade de fatos, precisando ser entendida como um fenômeno coletivo e social, submetido a transformações e mudanças constantes. A cada narrativa, novas cenas e personagens surgiam ou eram enriquecidos pela minha percepção e experiência.

Um dos elementos constituintes da memória são os *acontecimentos*, vividos pessoalmente ou pela coletividade. O coletivo integra a memória devido ao sentimento de pertencer ao grupo, em meu caso a família, na qual, o acontecimento era tão relevante para eles, que eu incorporava à minha memória ao ponto de não conseguir saber se participei ou não do fato.

Minha mãe retrata viagens e encontros familiares vividos na cidade de Marcelino Vieira-RN[9], em que mesmo não estando presente, ou sendo ainda um bebê tenho a sensação de ter vivido os fatos. Além disso, os recursos visuais (fotografias) fortalecem as cenas e as narrativas.

Outro elemento constitutivo da memória são as *pessoas* e/ou *personagens*. Segundo Pollak (1992) ainda que existam os *lugares* que estão "particularmente ligados a uma lembrança", estes não precisam pertencer necessariamente ao espaço-tempo da pessoa para fazer parte da memória. A memória possui caráter seletivo, nem tudo narrado ou vivido foi registrado ou armazenado. "A memória também sofre flutuações que são função do momento em que é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória" (POLLAK, 1992, p. 203). A memória será organizada a partir das preocupações e necessidades pessoais e sociais do momento,

[9] Cidade natal de meu pai

portanto é um fenômeno construído, e possui uma ligação fenomenológica com o sentimento de identidade. Minha subjetividade é permeada por essas "lembranças", as mais fortes e vivas ligadas às origens de minha família.

Quando me refiro à identidade, resgato o entendimento de Pollak (1992). A construção de minha identidade acontece em relação aos outros, tendo como referência os critérios de aceitabilidade, admissibilidade e de credibilidade que negociamos diretamente com os outros por meio de uma direta negociação. No encontro com as pessoas, produzimos nossa identidade que é um dos elementos formadores da subjetividade. A identidade pode ser entendida como traço que nos distingui dos demais, ao passo que, identificar-se indica torna-se igual ao outro. A dinâmica da identidade ocorre justamente nos encontros e desencontros com os sujeitos, em transito do privado para o coletivo.

O gosto pelas histórias continuou no curso de psicologia. No projeto de extensão universitária, já narrado neste trabalho, encontrei a oportunidade de ouvir histórias de mulheres à respeito da feminilidade, trabalho, a subjetividade do corpo, representações sobre família e maternidade, relatos carregados de emoção e dor de vítimas de violência. As narrativas eram compartilhadas durante a espera pelo atendimento médico e foram transformadas em trabalhos apresentados na Faculdade de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba.

Como profissional das políticas de Assistência Social no CRAS do Bom Jesus no município de Mossoró-RN, em conjunto com a equipe técnica desenvolvemos o projeto "Café com Biscoitos" junto ao grupo de Idosos local. Cada participante, inclusive nós, tínhamos a oportunidade de semanalmente compartilhar um fragmento de nossas memórias vividas ou emprestadas com a comunidade. O ambiente construído para a atividade era decorado com a soma de objetos que representavam a história de cada ou possuíam um vínculo afetivo com suas identidades.

Escutar e viajar nas histórias de vida, tornaram-se exercícios, que contribuíram para o nosso envolvimento com a comunidade, pois conseguíamos compreender inclusive as relações de poder existentes, os laços afetivos ligados ao lugar, a própria origem do bairro, sua arquitetura e desenvolvimento. Precisamos mergulhar na comunidade, caminhar junto com os moradores, participar do cotidiano para também fazermos parte daquela história.

A escuta de narrativa junto a idosos me acompanhou em todos os CRAS, no qual trabalhei. Essas atividades permitiam acima de tudo valorizar as histórias dos sujeitos e da

comunidade local, além de possibilitar a reflexão sobre as situações sociais da atualidade, tendo em vista os contextos precedentes a nossa realidade.

Relatei até aqui meu percurso com as histórias de vida, mas essas práticas não eram concebidas à luz de um modelo como o da (Auto) Biografia. Faltava um suporte teórico-metodológico, que redirecionasse minha prática e me permitisse, acima de tudo, contribuir para o não esvaziamento das narrativas, na medida que legitimava e compartilhava as vozes dos narradores. O entendimento sobre o método (Auto) Biográfico, bem como minha aproximação e encantamento só ocorreram anos depois, com o retorno à academia como aluno do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC).

No primeiro semestre do ano de 2015, sou informado por um professor colega de profissão da seleção para aluno em regime especial do POSEDUC. Dentre as opções disponíveis uma me chamou a atenção, não só pela ementa, mas também pelas produções acadêmicas da professora titular da disciplina "Movimentos Sociais e Educação Popular", ministrada pela Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar. Submeto-me a seleção com uma carta de intenção, registro aqui os argumentos entregues e lidos pela docente que culminou em minha seleção:

> A experiência como docente vivenciada por mim nos últimos anos evidenciou o desejo e a necessidade de avançar na formação, leituras, discussões e produções acadêmicas a respeito das práticas em educação, principalmente sobre os fenômenos que estão presentes nas relações de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ser aluno da disciplina possibilitará alcançar os desejos aqui citados, sendo constantemente provocado a refletir sobre a minha prática.
> Além disso, a professora da disciplina tem produções que se aproximam de minha formação acadêmica que é a psicologia. O conhecimento a respeito da ciência psicológica contribui para compreensão das relações existentes no contexto educacional. Buscar entender como a educação popular brasileira vem se desenvolvendo é fundamental para a minha formação como docente.
> Nos últimos anos, o discurso da educação inclusiva tem crescido e inúmeras práticas têm alcançado êxito, contudo é possível evidenciar exercícios docentes, que, em alguns casos, acentuam a exclusão, introduzindo alunos em ambientes físicos adaptados sem "adaptar" os educadores. Tenho interesse em compreender e estudar os discursos excludentes existentes no contexto educacional, mesmos naqueles que se dizem inclusivos, para poder contribuir para a mudança.
> A disciplina possibilitará não somente avançar nas discussões sobre o tema Movimentos sociais e educação popular, mas também produzir academicamente material que contribua para o campo da educação. (Carta de intenção escrita por mim e direcionada à professora Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, para a disciplina Movimentos Sociais e Educação Popular)

Após anos longe da sala de aula, como aluno, retorno à universidade para dar continuidade a minha formação. Como aluno do mestrado em regime especial, percebo o potencial formador propiciado pela disciplina. As discussões e leituras presentes nos encontros despertavam o desejo em estudar e aprofundar o conhecimento referente à metodologia (Auto) Biográfica, aos movimentos sociais, às expressões culturais, como meio para educação, educação popular, formação docente e, principalmente, inclusão. Registro que apesar de minha formação ser em Psicologia desperto mais uma vez o interesse por leituras direcionadas à Antropologia, que culminaram no seminário "Movimentos Sociais, Corpo, Movimento e Ludicidade: arte, estética e liminaridade nos ritos de passagem", baseada na obra de Victor Turner (1974) "O Processo Ritual: estrutura e anti-estrutura".

A princípio a (Auto) Biografia não era familiar e nem conhecida, apesar de já conhecer de maneira incipiente alguns fundamentos teóricos da história oral, discutidas ainda na graduação nas pesquisas em psicologia social desenvolvidas pelo curso. Na disciplina Movimentos Sociais e Educação Popular, era comum a professora apresentar obras e autores, que eram marcos para a compreensão do método.

O desejo de me aproximar da pesquisa (Auto) Biográfica surgiu quando tive a oportunidade de assistir a Mestra em Educação Profa. Maria da Conceição Fernandes de França, conhecida como Naide, apresentar um recorte de sua dissertação orientada pela Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar. A pesquisa havia sido construída por meio das narrativas de professoras militantes do sindicato na cidade de Mossoró-RN. O percurso da pesquisa, as narrativas e os resultados despertaram a vontade de estudar, percebi a riqueza e as possibilidades da pesquisa (Auto) Biográfica, principalmente seu caráter (auto)formador. O pesquisador e o pesquisado são envolvidos em uma relação de proximidade, na qual há uma troca de energias e saberes que fomentam mudanças nos sujeitos envolvidos.

O mais instigante para mim era o rompimento com os modelos de pesquisas tradicionais marcadas pela regras e paradigmas do positivismo. A objetividade e neutralidade não são as máximas a serem alcançadas nesse tipo de pesquisa, os "dados" não são frios nem quantificáveis. A metodologia que passava a conhecer apresentava um modo de fazer valorizador da experiência subjetiva do sujeito, suas representações, conflitos, contradições, e concebe o homem em meio a sua singularidade e complexidade. A cientificidade assume aqui uma nova compreensão, pois a pesquisa representa um fragmento da realidade, que pode explicar muito sobre o contexto no qual é construída.

Um dos elementos que mais me atraíram para o método foi o fato de romper com os modos de fazer pesquisa tradicionais valorizados pela academia, principalmente, nos cursos de psicologia. A valorização da subjetividade, das narrativas e das memórias me arrebataram, pois essas prerrogativas vão ao encontro do discurso acadêmico assumido por mim durante minha formação. Esse modelo corrobora com o meu entendimento sobre a psicologia, além dos autores, que discuto aqui.

Depois do despertar para a pesquisa solicitei a profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar outras fontes (artigos, livros, textos, dissertações) que pudessem me ajudar a compreender melhor a pesquisa (Auto) Biográfica, permitindo exercitar, em meu cotidiano, como professor. A (Auto) Biografia não se constitui apenas de um método de pesquisa, mas de um fazer teórico-metodológico de caráter formador, levando os sujeitos a tomarem consciência de si, do seu papel na educação, pensar novos direcionamentos e assumir uma postura ativa em sua aprendizagem, com destaque para as experiências formativas.

As leituras contribuíram para a meu entendimento sobre a metodologia e me ajudaram a compreender, que o pesquisador precisa mergulhar e viver a pesquisa. A neutralidade não é o elemento a ser alcançado, mas as interpretações, que os sujeitos trazem de suas realidades, não obstante a verdade assume um novo entendimento. No trabalho investigativo faz-se necessário adentrar na realidade, segundo Turner (1974, p. 20):

> [...] uma coisa é observar as pessoas executando gestos estilizados e cantando canções enigmáticas que fazem parte da prática dos rituais, e outra é tentar alcançar a adequada compreensão do que os movimentos e as palavras significam para elas.

Para captar a essência do fenômeno, os sentimentos, a vivência, as sensações do corpo, os conteúdos simbólicos e imagéticos, o pesquisador precisa “trocar as lentes” da observação para captar e compreender as vivências ali representadas.

No transcorrer da disciplina, começou a gestação dessa pesquisa, a cada encontro e leitura, desenhava-se em mim o objeto de minha pesquisa e a metodologia a ser empregada. Ainda em 2015, inicia-se o processo seletivo para aluno regular do Mestrado em Educação do programa e com um anteprojeto pronto, submeto-me ao processo de seleção, sendo aprovado na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

FOTO 6: Turma de 2015 dos mestrandos do POSEDUC
Fonte: Acervo fotográfico do Autor

A participação no processo seletivo para aluno em regime especial e, posteriormente, do Mestrado em Educação e a aprovação constituíram um processo de busca, superação e conquista. Falo do sentimento de superação, pois a princípio, não acreditava na possibilidade de aprovação, pensava que, diante dos outros candidatos, talvez, não fosse meu momento. Outros alunos haviam sido selecionados após várias tentativas e aquela era a minha primeira. O anteprojeto de pesquisa foi construído ao longo das leituras e estudo do método, pois sem essa formação a pesquisa não teria o caráter por nós pretendido.

A disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto) Biográficas, agora como mestrando, possibilitou-me uma maior aproximação não apenas do método, mas de conceitos imprescindíveis como memória, identidade, subjetividade, aspectos da história. A construção coletiva das atividades e discussões enriquecem a experiência e possibilitaram a construção de novos conhecimentos e modos de pensar.

A entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), primeiramente como aluno especial da disciplina Movimentos Sociais e Educação, agora, mestrando, viabilizou leituras e discussões densas que cristalizam, ainda, mais este projeto.

Por meio da professora Dra. Ana Lúcia de Oliveira Aguiar, em parceria com outras instituições e militantes dos direitos da pessoa com deficiência, paulatinamente, meu envolvimento e olhar à respeito da inclusão foram ampliados. Agora as minhas percepções, inicialmente empíricas e sem fundamento teórico, ganham contorno de problema e objeto de

pesquisa, direcionando minha formação como pesquisador, educador e psicólogo. O desejo culminou na organização e participação de eventos (I Seminário Regional Sobre Educação e Inclusão, II Encontro Regional de Narrativas (Auto) Biográficas, II Seminário Potiguar: educação, diversidade e acessibilidade), que permitem compreender melhor a inclusão e a pesquisa (auto)biográfica.

O primeiro evento significativo foi o "I Seminário Regional Sobre Educação e Inclusão", organizado pelo Colégio Diocesano Santa Luzia em parceria com a UERN, UFERSA e demais instituições. As conferências, mesas redondas e grupos de trabalho discutiam a inclusão, principalmente, no contexto escolar, dando a oportunidade para que a comunidade escolar (pais, alunos e professores) dialogassem no tocante as dificuldades e estratégias para a efetivação da educação inclusiva.

O "II Encontro Regional de Narrativas (Auto) Biográficas" (II ERNAB), com o tema "Povos do Campo: Memória, Saberes e Tradição", serviu para fortalecer meu envolvimento com a pesquisa (Auto)Biográfica, como consequência produzi e apresentei de um artigo no II ERNAB. Senti-me, intimamente, ligado ao evento e com as discussões oferecidas por meio dos grupos de trabalhos com debates a respeito dos seguintes temas: história da profissão docente e das instituições escolares do campo; memória, identidade e história de vida – narrativas da diversidade e inclusão do campo; Paulo Freire, educação popular e movimentos sociais do campo; velhice e sociabilidade: memórias, laços e representações sociais do campo; Campo: Povos, Identidade e Diversidade; Gênero e Diversidade do Campo.

O "II Seminário Potiguar Educação, Diversidade e Acessibilidade – uma questão de efetivação de direitos" ampliou os debates a respeito da inclusão com a participação de um número maior de parceiros, que possibilitaram a realização do evento e enriqueceram a discussão. O principal mote do evento eram as práticas inclusivas, questões dos direitos da pessoa com deficiência e relatos (auto)biográficos.

A participação nos eventos foi de fundamental importância para agregar e consolidar minha identificação com o método. Em todos, pude colaborar na construção dos projetos, das discussões nos GT's e apresentar trabalho com minhas próprias narrativas, iniciando ainda de maneira tímida o exercício da escrita de si, que só foi possível devido à disciplina e aprofundamento teórico.

Um aspecto relevante foi a troca de saberes com outras realidades e experiências, além do contato com outros acadêmicos e atores sociais, que fortalecem a educação popular e corroboram com a formação dos sujeitos envolvidos. Não é possível viver esse processo sem

mergulhar na educação popular. As manifestações culturais e apresentações oriundas dos movimentos populares fortalecem a identidade dos tipos de pesquisas desenvolvidas pelo grupo e somam a memória de cada participante a experiência do encontro com outro.

O programa, por meio da professora Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, nos proporcionou uma visita ao Quilombo do Cumbe no município de Aracati-CE. Lá fomos apresentados ao professor Ms. João Joventino do Nascimento, conhecido como João do Cumbe[10], que também é quilombola local. Na ocasião, fizemos o exercício de escuta das histórias narradas por ele, problematizando as relações de poder existente entre as multinacionais instaladas no local para a produção de energia eólica e a comunidade, que pouco a pouco perde território e direitos básicos, em nome da energia limpa. Compreendemos a importância e a força dos movimentos sociais no combate a exploração, domínio, desigualdade e opressão, além da busca por legitimar a cultura de resistência historicamente construída nos quilombos.

Fazer parte do grupo de mestrandos orientados pela Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, é compreender o estado inacabado do ser e o sentimento de soma com o outro. O grupo aumenta a cada ano fortalecendo cada pesquisa e pesquisador por meio da convivência com pessoas comprometidas com a educação, cidadania e inclusão.

FOTO 7: Parte do grupo de mestrandos orientados pela professora nos anos de 2015-2016, conhecidos carinhosamente como “Cangaceiros”
Fonte: Acervo fotográfico do Autor

[10] Seu apelido faz referência a sua identidade com o Quilombo do Cumbe, lugar de sua origem e marcada por lutas pela garantia dos direitos sociais e preservação do ambiente.

Toda a minha narrativa hoje é possível devido ao entendimento do "bom da viagem"[11]. Comecei a boa viagem e não percebi, quando me dei conta, compreendi que ela havia se iniciado há muitos anos atrás, entretanto apenas agora compreendo que a viagem foi e está sendo boa, não necessariamente tranquila, pois em uma viagem ocorrem desencontros e encontros, medo e coragem, curvas, atalhos e desvios. O importante, formador e enriquecedor é compreender, que a viagem é sempre boa, trocando as lentes para enxergar sempre "o bom da viagem".

Neste capítulo, parte da história de minha história de vida foi contada para atender ao primeiro objetivo específico, *narrar a (Auto) Biografia do autor, possibilitando uma reflexão no tocante a aproximação com o tema da pesquisa e o método*. Esse capítulo é especial ao situar o leitor no meu percurso e de vida e formação que me aproximou do tema da pesquisa e do método assumido nesse trabalho, além de promover minha reflexão quanto as minhas práticas no campo da educação e inclusão.

No segundo capitulo, apresento os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam essa pesquisa. Construo reflexões sobre o Transtorno do Espectro Autista em uma perspectiva inclusiva sem enfoques clínicos e epidemiológicos, apresento os aspectos legais e conceituais que fortalecem a inclusão, além de dialogar com os autores principais do nosso trabalho e o método (Auto) Biográfico. Assim, atendo o segundo objetivo que consiste em *discutir teorias referentes à inclusão, a infância enquanto vivência social subjetiva e o autismo, com vistas na educação inclusiva, ao vislumbrar as crianças como importantes agentes da inclusão.*

[11] O termo faz referência a expressão "O bom da viagem é a viagem" comumente usada pela Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar nas disciplinas do POSEDUC e nos eventos por ela promovidos, apontando que em todas as experiências precisamos viver "O bom da viagem".

CAPÍTULO 2: CRIANÇA, (AUTO) BIOGRAFIA E INCLUSÃO: O PERCURSO TEÓRICO NA AUTOFORMAÇÃO DE CRIANÇAS E SUAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

> Todo mundo quer ser escutado. [...]Toda criança também quer ser escutada. [...]No silêncio das crianças, há um programa de vida: sonhos. É dos sonhos que nasce a inteligência. A inteligência é a ferramenta que o corpo usa para transformar os seus sonhos em realidade. É preciso escutar as crianças para que a sua inteligência desabroche. (...)Amamos não a pessoa que fala bonito, mas a pessoa que escuta bonito. A escuta bonita é um bom colo para uma criança se assentar. (ALVES, 2004)

Este capítulo foi construído com vistas em atender o segundo objetivo específico que consiste em *apresentar e discutir teorias sobre a inclusão, a infância enquanto vivência social e subjetiva, e o autismo, problematizar a educação inclusiva, ao vislumbrar as crianças como importantes agentes da inclusão*. Dividimos em quatro partes cujas discussões teóricas e metodológicas que permeiam essa pesquisa se fundamentam.

Na primeira parte, **Um Convite a Inclusão e a Dignidade: discussões históricas e teóricas sobre as práticas inclusivas**, buscamos apontar os marcos legais e históricos sobre os conceitos e conquistas legais no campo da inclusão. Apontar os conceitos e os autores que discutem a inclusão, principalmente na América Latina, ao assumir uma identidade própria nessa temática. As práticas inclusivas e a necessidade de superação das barreiras arquitetônicas, técnicas e as atitudinais são pontos cruciais, defendendo sempre a pessoa com deficiência como um sujeito de possibilidades em busca pela autoafirmação.

A segunda parte, **A Subjetividade e a Construção de Significados: a criança e o seu mundo na perspectiva da psicologia sócio-histórica,** apresentamos os dois principais teóricos que nortearão este trabalho, cujos seus respectivos entendimentos nos ajudam a compreender a infância em seus aspectos históricos e sociais. Para tanto, L. S. Vygotsky[12] e Philippe Ariès[13] foram escolhidos por corroborarem com nosso trabalho e fortalecerem essas discussões. Percebemos aqui a importância das interações sociais, principalmente com crianças, para o desenvolvimento do homem.

Para o nosso trabalho assumimos o método (Auto) Biográfico como norteador da pesquisa. Apontamos as contribuições e os trabalhos já desenvolvidos no campo da pesquisa

[12] Lev Semenovitch Vygotsky (1986-1934), psicólogo considerado proponente da Psicologia Sócio-Histórica.
[13] Philippe Ariès (1914-1984), historiador francês autor do livro "A História Social da Criança e da Sua Família", importante para nosso trabalho.

(Auto) Biográfica, que nos ajudarão no entendimento da inclusão. Discutimos seu caráter (auto)formador, em nosso caso com as crianças. A terceira parte, **A (Auto) Biografia na Perspectiva da Formação e Pesquisa com Sujeitos Envolvidos na Inclusão**, terá como finalidade apresentar, justificar e fortalecer nossa metodologia.

Apesar de não ser objetivo deste trabalho discutir os aspectos clínicos e diagnósticos sobre o autismo, precisamos apresentar a condição do autista no tocante as suas possibilidades e potencialidades no contexto escolar, cujas relações estabelecidas nesse espaço formal de ensino impulsionam o desenvolvimento, ao permitir a superação da sua condição de deficiência para explorar o mundo e as relações sociais com outras crianças. Na quarta parte, **Para Além da Condição de Deficiência: Um Estudo Sobre o Autismo e Suas Possibilidades na Relação com o Mundo e Outro,** a discussão terá esse mote.

2.1 Um Convite a Inclusão e a Dignidade: discussões históricas e teóricas sobre as práticas inclusivas

Nos últimos anos, têm aumentado as preocupações em torno da chamada educação inclusiva. A Constituição de 1988 em seu artigo 208 afirma o "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", configurando um direito de todos os que necessitam da educação especial e obrigação do Estado garantir a efetivação desse direito. No entanto, a garantia constitucional deste direito não foi suficiente para a sua efetivação, ainda há a necessidade de avanços políticos e sociais fomentadores de práticas que possam viabilizar o acesso a uma educação de fato inclusiva. Durante anos as estratégias estavam circunscritas a integração dos alunos com deficiência nas chamadas "salas especiais", momento importante que registrava um avanço ao permitir o acesso, contudo essas práticas em sua maioria segregavam e acentuavam ainda mais o sentimento de exclusão de modo silencioso, fortalecido belas barreiras atitudinais que persistem até os dia atuais.

Por meio das ações erguidas pelos movimentos sociais, que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência e/ou dificuldades na aprendizagem, a partir dos anos 90, o Brasil intensifica as discussões obre a inclusão de modo bastante significativo, tornando participe de pactos mundiais pelo direito das pessoas com deficiência na sociedade. Alguns dos marcos importantes na luta pela inclusão foi a importante participação do Brasil como signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial de Educação para

Todos (1990), a participação na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em 1994, que resultou na Declaração de Salamanca da qual o Brasil também é signatário, cuja questão central é a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular; Convenção de Guatemala (1999); e Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006).

Nas últimas décadas, reflexo das mudanças no panorama político e social brasileiro, constatamos muitos avanços nas discussões e ações em torno da inclusão. O resultando é percebido na construção e consolidação de políticas e planos de governo que privilegiam a educação em uma perspectiva inclusiva, evidenciada em leis como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); a Lei 10.172/01 que instituiu o Plano Nacional de Educação até 2010; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, a qual conceitua a educação especial e define o público alvo; o Estatuto do Idoso; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); e o Decreto Nº. 6.571/2008, que afirma que o atendimento educacional especializado complementar deverá ser feito no ensino regular (BRASIL, 2010). Segundo Mantoan (2006) tais deliberações buscam consolidar a educação inclusiva com vistas em superar uma cultura assistencialista e terapêutica da Educação Especial ainda presente no cenário educacional brasileiro.

Um significativo marco na luta pelos direitos da pessoa com deficiência foi a promulgação da Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI busca possibilitar a equiparação nas oportunidades, acessibilidade e autonomia as pessoas com deficiência, cujos direitos foram, durante anos, violados e, por vezes, excluídos da vida pública quando interpretados pela própria legislação brasileira como "incapazes" para a vida pública. Nesse aspecto, ficavam impedidos de tomar decisões importantes para a vida cotidiana e dependentes de terceiros, cerceados de sua autonomia, algo privilegiado pela LBI. Apesar de ser recente, a Lei Nº 13.146 legitima e fortalece os dispositivos já previstos em outras leis brasileiras já citadas aqui, além de ampliar direitos e concepções. Destaco aqui duas contribuições trazidas pela LBI: a primeira diz respeito ao reconhecimento da existência de barreiras atitudinais seguida de sua eliminação, que por serem invisíveis são danosas e difíceis de ser superadas; a segunda o cultivo e fortalecimento da autonomia da pessoa com deficiência diante da sociedade mediante a eliminação de barreiras e garantia de acesso a serviços, espaços e informação.

A UERN, por meio da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN), tendo como diretora a profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, ao reconhecer as relevantes conquistas trazidas pela LBI, realiza mensalmente a Roda de Estudos sobre a Lei Brasileira de Inclusão em parceria com instituições e movimentos sociais envolvidos com as lutas pelos direitos da pessoa com deficiência. O objetivo da Roda de Estudos é divulgar e discutir aspectos presentes na lei, com vistas em fortalecer, compreender e problematizar os avanços e as dificuldades junto com a sociedade.

A proposta de incluir todos os alunos em uma única modalidade de ensino, não é tarefa simples diante do cenário atual da educação brasileira. Escolas, professores e sociedade ainda estão impregnados com a noção de assistencialista e terapêutica atribuída a educação especial, prática hegemônica durante muito tempo. O discurso mais comum concentra-se na justificativa do despreparo da escola em acolher essa demanda – talvez nunca realmente estejam “prontos” diante da complexidade desse conceito. Ainda é possível encontrar professores fazeres “não inclusivos” diante do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, lançando mão de discursos “opressores” e impregnados de barreiras atitudinais.

A frequência do aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais na escola não garante a inclusão ou seu envolvimento nas relações que circunscrevem o aprendizagem. A interação e o envolvimento são aspectos fundamentais para a inclusão, mas acima de tudo a promoção da autonomia e autoafirmação. No encontro do aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais com os outros sujeitos, serão construídas as suas histórias e seus conceitos de mundo. A aprendizagem que discutiremos a seguir é possível devido a esse movimento dialético do homem com o meio, no qual cada um assume um papel ativo.

Quando se fala em educação na perspectiva inclusiva, o primeiro agente que vem a mente do leitor é o professor como responsável pela inclusão. Entretanto, é preciso também perceber a existência de outros personagens que podem e precisam estar envolvidos com a inclusão, a saber: os outros alunos. Os pares constituem a grande maioria do universo escolar e apesar de não serem os responsáveis pelo ensino formal, acabam aprendendo e ensinando no processo dialético de interação social. Os estudantes participam da inclusão por meio da compreensão, envolvimento, interação e cuidados com os alunos com necessidades especiais e/ou dificuldades educacionais especiais. Nesse movimento, podem enfraquecer ou até superar barreiras ainda presentes nas escolas, como as atitudinais.

A escola se distanciou de sua real demanda, as salas de aula estão cada vez mais ricas em diversidade e os modos de aprender são tão variados como os modos de ensinar. Diante desse cenário, Mantoan (2003) entende que a educação hoje vive uma crise de paradigma, refletida em uma crise de concepção e visão de mundo. A escola ao longo dos anos impregnou-se de um ensino formal e reacional, dividindo-se em disciplinas e grades curriculares rígidas, que vão de encontro com as realidades educacionais atuais. Para a inclusão pressupõe-se uma mudança nesse paradigma, para dar conta dessa demanda, construindo novas formas de fazer balizados no saber popular e plural, conectados com as realidades de cada contexto.

Para Mantoan (2003) a exclusão escolar revela-se de várias maneiras perversas. Uma delas é quando a democratização do ensino se confunde com a massificação, ao desconsiderar as singularidades dos sujeitos, inviabiliza o diálogo entre os diversos conhecimentos existentes entre os educandos, pois ignora o subjetivo, ao privilegiar o conhecimento científico e objetivo.

A sociedade e as demandas educacionais mudam a todo instante, a escola não pode ignorar essa diversidade que adentra as salas de aula. Segundo Santos (1995) a comunidade acadêmica, não pode persistir no entendimento de que só existe um único modelo de cientificidade e considerar todo o resto do conhecimento que não atende a esses pressupostos epistemológicos como um saber vulgar ou menor. A educação precisa compreender a diversidade de sujeitos, formas de aprender e de saberes possíveis, não se restringindo apenas aqueles legitimados pela academia. Incluir é trazer toda a pluralidade para a escola na valorização da subjetividade, não como instrumento de vulgarização do saber, mas como elemento enriquecedor do conhecimento.

Diante deste cenário, a educação inclusiva ainda enfrenta várias dificuldades para a sua efetivação. Além das barreiras arquitetônicas, falta de acessibilidade, materiais inadequados e carência de formação continuada dos docentes, nos deparamos com as barreiras atitudinais, por serem invisíveis são ignoradas e difíceis de serem superadas. As barreiras não estão concentradas nos professores, mas presentes em toda a sociedade, refletidas na incompreensão da proposta inclusiva ou no erguimento de situações que impossibilitam ou inviabiliza a inclusão.

De acordo com Mantoan (2003), professores consideram-se “incompetentes” para trabalhar com as diferenças existentes em sala de aula, principalmente quando se tratam de alunos com deficiência, principalmente reflexo das barreiras atitudinais. A autora ainda

destaca o comportamento dos pais de alunos sem deficiência, que comumente erguem obstáculos a inclusão, por acreditarem na queda da qualidade do ensino de seus filhos. Tal crença não se sustenta na prática, a educação inclusiva torna-se acessível a todos. A diversidade amplia as possibilidades de aprendizagem além de fomentar a convivência pacífica e cidadania. Para Mantoan (2003, p. 16),

> [...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral

A inclusão precisa ser feita de forma completa, sistemática e radical. Todos os alunos devem ser educados no ensino regular. A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 24 que trata da educação assegura "sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida", cujos objetivos são:

> a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
> b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
> c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (BRASIL, 2010, p. 49)

Para que esse direito seja possível, a pessoa com deficiência não pode ser excluído do sistema educacional em virtude de sua deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão reafirma em seu artigo 27 a educação como um direito da pessoa com deficiência, no qual "É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação". Para que a educação inclusiva seja possível, são necessárias mudanças nas perspectivas educacionais, paradigmas precisam ser repensados, para que todos os alunos, com ou sem deficiência, possam participar com autonomia e alcançados pelos processos de aprendizagem.

A exclusão, um grave problema social, precisa ser estudada em uma perspectiva sócio-histórica, no qual a pessoa com deficiência não é excluída apenas por sua condição física, mas pela incapacidade da sociedade em acolher aqueles percebidos como diferente. Aqueles que

excluem, segundo Sawaia (2001), projetam no outro os argumentos para a excluir, os sujeitos que precisam ser incluídos, mas antes de tudo são excluídos, revelando aqui o aspecto perverso desse movimento, cuja exclusão ocorre tanto no campo material quanto no simbólico. Ainda de acordo com Sawaia (2001), a exclusão não seria uma falha no sistema, mas um produto do funcionamento de um sistema social. Esse entendimento não pode ser compreendido como uma aceitação da exclusão, lança luz na necessidade de mudanças na conjuntura social.

A inclusão é possível quando os sujeitos conseguem compreender e conviver com as diferenças. Para Mantoan (2003) o termo "tolerância" não seria o mais adequado para aquilo que defendemos, mesmo quando representa um sentimento de generosidade, imprime uma marca de superioridade daquele que tolera sobre o sujeito tolerado. Na mesma perspectiva, "respeitar" pode implicar no esgotamento das tentativas de mudar o outro, restando apenas o respeito a sua condição, apontando um distanciamento entre as pessoas, mais uma vez não é o nosso entendimento. Preferimos entender inclusão como um ato de compreensão das diferenças, feitas e refeitas cotidianamente. Segundo Mantoan (2003, p. 20)

> Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Se assumirmos a diferença como um novo paradigma, a igualdade não será mais a norma, ruindo as concepções que buscam normatizar os alunos de modo hierárquico. Tomando as ideias de Certeau (1998), é preciso inventar criativamente novas formas de fazer que possibilitem a inclusão. Os sujeitos possuem a capacidade de enfrentar e reinventar o dia-a-dia para superar as imposições e controles que aprisionam os sujeitos excluídos. A educação inclusiva precisa ser reflexo dessa reinvenção, no qual novas práticas podem ser fomentadas com vistas a formação de uma cultura inclusiva.

A escola tradicional resiste a inclusão, pois ainda busca por um aluno abstrato, idealizado enquadrado em padrões. A exclusão é justificada através da categorização dos alunos entre aqueles aptos e não aptos. Na verdade tais argumentos são reflexo de barreiras atitudinais que discutimos, e reverberam na inabilidade das instituições de ensino em atuarem junto a complexidade e a diversidade real dos sujeitos. Gurgel e Aguiar (2015, p. 141) defendem que:

> (...) escola inclusiva é aquela que acolhe e garante o sucesso do educando em desenvolver sua aprendizagem. Para tanto, é fundamental que a instituição como um todo desenvolva um trabalho baseado na coletividade e no respeito às diferenças de cada um, acreditando, assim, que toda criança é capaz de aprender.

A inclusão é então o resultado do esforço de todos, não recai apenas no docente. A escola inclusiva é um projeto coletivo, cujos pais e, principalmente, alunos precisam estar envolvidos para o fomento do entendimento de que todos são capazes de aprender. Sassaki (1997, p.47) afirma que "os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade". A escola assume um lugar de destaque, pois ela é para muitos um espaço privilegiado de acesso aos conhecimentos. É um lugar promotor de condições para o desenvolvimento, aprendizagem e cidadania.

Pensar uma escola que seja inclusiva implica no acolhimento da diversidade. As diferenças precisam ser compreendidas como um aspecto positivo à educação e não como um empecilho. A subjetividade deve possibilitar aos educadores ampliar as possibilidades de ensino, mediante a construção de novos saberes trazidos nas histórias de vida dos alunos. Quando a valorização das diferenças na educação inclusiva César (2003, p. 122) argumenta que:

> A educação inclusiva é um anúncio inequívoco, uma declaração pública e política e uma celebração da diferença. A diferença não é um eufemismo para o defeito, anormalidade, para um problema que deve ser trabalhado, através de políticas educativas de índole tecnicista e assimilacionista. A diversidade é um fato social. Por isso mesmo, uma escola de todos e para todos, em que para cada aluno seja dada uma voz, subscreve os princípios da inclusividade, entendendo-se por inclusão o oposto de exclusão, ou seja, garantindo que a escola deixa de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada.

Os sujeitos precisam assumir suas diferenças para que sejam incluídos, cuja subjetividade dever ser acolhida e compreendida. A pessoa com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem, são seres com potenciais e possibilidades de desenvolvimento, ao passo que constroem suas identidades e buscam aquisições de competências e habilidades, para além de suas condições físicas e/ou cognitivas.

A inclusão pensa o outro como um sujeito único, cuja convivência com o outro permitirá a construção saberes significativos dentro da possibilidades de cada um no momento adequado para o desenvolvimento. A convivência com a diversidade no ensino regular, ao contrário do que a educação tradicional pensa, enriquece o campo das aprendizagens por meio da troca de saberes e vivencias daqueles envolvidos.

É preciso desligar-se dos conceitos de "alunos ideais e utópicos", para reconhecer e trabalhar com os alunos reais, no qual a diferença é fruto de contextos de vida específicos de discente. Os alunos idealizados e padronizados pelos educadores não se confirmam no real, é a pluralidade existente na escola que reflete a realidade. A inclusão enquanto é uma possibilidade tangível mediante o compromisso de todos, Mantoan (2003, p. 48) afirma

> Penso que o futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos. Se ainda hoje esses projetos se resumem a experiências locais, estas estão demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, porque têm a força do óbvio e a clareza da simplicidade.

Não existem modelos para a inclusão, o primeiro passo é aceitar a realidade e estar aberto para a diversidade. As práticas inclusivas encontradas em contextos educacionais brasileiros são fruto de uma compreensão clara e simples da realidade. Mantoan (2003, p. 48) encerra sua obra com a "A inclusão é um sonho possível". Corroboro com a autora, pois o modelo educativo precisa ser reinventado por meio da reorganização das escolas, tanto em seus aspectos pedagógicos como administrativos que favoreçam a inclusão, com professores comprometidos no ensino de toda a turma sem exceções ou exclusões, assumindo a figura de professor inclusivo.

O cenário brasileiro têm demonstrado, nos últimos anos, por meio de políticas públicas e ações educativas, a preocupação com a inclusão e a busca pela efetivação dos direitos da pessoa com deficiência. No entanto, a educação inclusiva não pode se limitar a experiência isoladas, é preciso a consolidação de uma cultura inclusiva, cuja a eliminação das barreiras atitudinais é base para o avanço nas práticas inclusivas.

A realidade a qual defendemos não pode ser entendida como utopia ou sonho distante, ao contrário, é algo tangível e próximo a nós. Acolher os alunos reais encontrados nos espaços educativos e abandonar os conceitos de alunos "idealizados" pelos docentes é um passo em busca da inclusão. Nosso trabalho insiste em apontar a possibilidade de incluir mediante o

compartilhamento de narrativas e modos de fazer de crianças que diariamente convivem e interagem com uma criança com TEA. A discussão da inclusão serve como elemento norteador dos resultados construídos na pesquisa, pois precisaremos compreender os modos de fazer que são compreendidos como inclusivos.

Estamos a discutir a inclusão em que os sujeitos da pesquisa são crianças, é necessária a compreensão de infância. A compreensão do homem a partir de uma leitura histórica associada a psicologia sócio-histórica proporciona uma leitura do universo infantil importante em nosso trabalho. O subtópico a seguir apresenta fundamentos teóricos da infância, no qual a criança como a conhecemos hoje é resultado de construções sociais, culturais e históricas construídas ao longo da humanidade.

2.2 A Subjetividade e a Construção de Significados: a criança e o seu mundo na perspectiva da psicologia sócio-histórica

A infância é definida como um "período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade" pelo dicionário Aurélio Ferreira (2010), apesar dessa concepção ser aceita e difundida popularmente, é insuficiente para o nosso trabalho. Reduzir o entendimento da infância a uma questão cronológica e maturacionista não responde aos nossos objetivos, pois o tempo não consiste em uma variável estudada pela psicologia ou educação. Interessa-nos compreender o modo como os acontecimentos vividos pelas crianças nesse espaço de tempo implicam em seu desenvolvimento, além disso, buscamos estudar o a forma como as experiências de vida são subjetivadas pelas crianças, principalmente na convivência com seus pares.

A psicologia sócio-histórica entende que o homem e o mundo real estão dialeticamente em constante transformação, como consequência a sociedade está sempre em movimento e modificando-se segundo o momento histórico, político e econômico. A concepção de infância segue o curso dos paradigmas sociais erguidos em cada momento da história. O homem nessa perspectiva teórica é visto como resultado da história construída ao longo da própria história da humanidade.

Muitos autores como Àries (1981), Vygotsky (2009) e Leontiev (1988), por exemplo, defendem, cada um a seu modo, a infância como uma construção histórica e social. O conceito de infância da forma como conhecemos é uma invenção da modernidade, no qual, até o século XVI crianças não eram tratadas como tal, as concepções de infância enquanto

uma fase específica do desenvolvimento humano que carece de atenção, vivencias e cuidados específicos é resultado de um processo sócio-histórico de séculos para ser gestado e continua a transformar-se na atualidade.

Para estudar a infância como uma concepção construída pela sociedade ao longo da história, Philippe Ariès (1981), importante historiador francês, no livro *História Social da Criança e da Família* faz um estudo dos registros cotidiano e da arte ao longo de séculos para identificar o lugar ocupado pela criança na família e na sociedade em cada momento histórico. Em sua obra conclui que a infância como a conhecemos foi socialmente construída. Por muito tempo a criança não era vista como um ser em desenvolvimento, com necessidade e características específicas, era concebida como um adulto em miniatura, podendo assumir responsabilidades e devendo ser preparada para a vida adulta, por vezes contraindo, inclusive, matrimonio.

A infância, na forma como a pensamos hoje, é uma construção dos últimos 200 anos da história. Antes disso, a criança podia ir para a guerra, casar e trabalhar, desde que tivesse condições físicas para tanto e a família considerasse conveniente. Na Idade Média, logo a criança não precisasse de tantos cuidados da mãe ou da ama, passava a ser inserida no cotidiano dos adultos, por meio do trabalho e jogos. Na convivência com os adultos a criança aprendia, em alguns casos podia ser entregue a outras famílias com a finalidade de ser educada, aprender ofício ou trabalhar em serviços domésticos (ARIÈS, 1981).

O sentimento pela criança surge com a consciência de que, durante a infância, existiam particularidades ainda não compreendidas e atendidas. As crianças permaneceram anônimas no mundo ocidental até antes do século XVIII, não era comum registrar sua presença em obras de arte ou documentos públicos e, quando era feito, representavam a figura de um adulto em miniatura (ARIÈS, 1981).

Até o século XVII, logo que a criança apresentasse certo desenvolvimento era inserida no mundo dos adultos, ao vivenciar atividades semelhantes às do cotidiano de seus pais, como: festas, jogos e brincadeiras. Na Idade Média, a família são assumia a função afetiva que possui, segundo Ariès (1981, p.67) “era uma realidade moral e social, mais que sentimental”. Destacamos que o século XVII foi fundamental para a introdução do tema da infância, mas carecia ainda da identidade infantil. Ariès (1981, p. 52) diz em sua obra

> O leitor destas páginas sem dúvida terá notado a importância do século XVII na evolução dos temas da primeira infância. Foi no século XVII que os

> retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição.

Ariés (1981) não nega a existência de sentimentos maternos antes desse período, mas revela que sua expressão não era comum, principalmente em pinturas gravuras e literatura. O afloramento das ideias de proteção, amparo, dependência da infância leva a compreensão dessa fase da vida como um momento singular no desenvolvimento humano. As crianças passam então a serem compreendidas como seres biológicos, cujos os cuidados e a disciplina eram requisitos necessários para formação de adultos socialmente aceitos.

Vários fatores colaboraram para os modos de pensar e viver a infância em cada momento da história, a saber: família, escola, mãe, pai, trabalho, entre outros. Podemos perceber a diversidade de conceitos e modelos para a infância criados pela sociedade desde a Idade Média até o início do século XX. Esse sentimento de infância foi evidenciado principalmente nas camadas mais nobres, enquanto as crianças pobres continuavam sem viver de fato o real sentido da infância.

No século XIX inaugura-se o entendimento da criança desvinculado do valor econômico, passou-se a valorizar os aspectos emocionais do lugar da criança na família e na sociedade. Ariés (1981) destaca que essa mudança do olhar sobre o valor da criança possibilita a construção da concepção de infância plenamente aceita no século XX e difundida nas famílias na contemporaneidade. Segundo Frota (2007, p. 152):

> A família sofre grandes transformações e criam-se novas necessidades sociais nas quais a criança será valorizada enormemente, passando a ocupar um lugar central na dinâmica familiar. A partir de então, o conceito de infância se evidencia pelo valor do amor familiar: as crianças passam dos cuidados das amas para o controle dos pais e, posteriormente, da escola, passando pelo acompanhamento dos diversos especialistas e das diferentes ciências como Psicologia, Antropologia, Sociologia, Medicina, Fonoaudiologia, Pedagogia, dentre outras tantas.

A convivência familiar foi fundamental para a construção da infância na forma como a conhecemos na contemporaneidade. Ao saborear a afeição pela criança, os pais assumem a responsabilidade pelos cuidados e formação. O modo como a infância era vivenciada foi, paulatinamente, substituída por uma socialização familiar que se estendia agora a escola. Ariès (1981) adverte que as crianças anteriormente não eram negligenciadas ou desprezadas, mas segundo seu entendimento, não existia ainda o sentimento de infância. Foi o valor dado a

educação aproximou as crianças do núcleo familiar, cujas famílias além de cuidar de modo afetuoso seus filhos, precisavam também formá-los moralmente.

As diferenças de gênero na formação também podem ser evidenciadas durante o processo histórico de construção da infância. Segundo Ariès (1981.p.81) "As meninas, em contrapartida, continuaram, por muito tempo, a ser tratadas como pequenas mulheres. As diferenças de gênero, tênues durante a primeira infância, tornaram-se mais aprofundadas". O sentimento da infância alcança primeiro os meninos, já para as meninas o modo de vida de adulta em miniatura ainda persistiu por mais tempo.

Discutir a importância e lugar da infância ao longo da história é necessário para compreender o valor emocional que a criança representa na família contemporânea O entendimento de Ariès (1981) contribui abstrairmos papel da criança na sociedade, traçando um perfil das características pertinentes a infância desde o século XII, ao apontar o sentimento de infância, o papel social e construção das relações afetivas com a família. É possível agora pensar o espaço ocupado pela criança em nossa sociedade, mais especificamente na escola em seu cotidiano.

A criança pode ser estudada a partir de diversas perspectivas teóricas que enfatizarão aspectos distintos no desenvolvimento infantil. Por coerência com nossa proposta, assumimos a perspectiva sócio-histórica como marco teórico desse trabalho para compreender o mundo infantil. Escolhemos Vygotsky (2009, 2007) como o autor dessa escola da psicologia que nos guiará no estudo da infância, considerado até hoje o principal e mais conhecido representante da psicologia sócio-histórica. Criticava de modo assertivo as escolas da psicologia existentes no início do século XX, pois considerava que elas ignoravam o meio social como uma experiência histórica, onde o homem se adapta ativamente ao meio através de suas vivencias. As aquisições de características essencialmente humanas, seria resultado da interação dialética do homem com o meio social e não um processo natural, como ocorre com os animais.

A psicologia sócio-histórica alinha-se com nossos objetivos e método de pesquisa, a (Auto) Biografia, por apresentar a subjetividade como uma característica humana construída na relação do sujeito com a com o ambiente, cultura e sociedade, cujo desenvolvimento não é um processo natural. O homem é entendido como um ser biológico-psicológico-social, sendo ator e autor de sua história, construindo sua subjetividade a partir de sua vivência dialética com a cultura e sociedade ao passo que reconstrói a si e sua a realidade. Nessa concepção dinâmica de homem, em constante transformação, a subjetividade é construída-desconstruída-construída.

A dimensão biológica do homem em Vygotsky (2007) é entendida com um sistema aberto, inclusive o cérebro, dotado de plasticidade responsável pela sua adaptação as condições do meio. O funcionamento e a estrutura foram e ainda são moldados ao longo da história da própria espécie e do desenvolvimento individual de cada sujeito. O determinismo biológico não é aceito nessa perspectiva, uma vez que o humano transforma-se de ser biológico em ser sócio-histórico, mediante o processo de socialização no qual a cultura é essencial para a condição humana. Para Vygotsky (2007, p. 61) a formação humana ocorre por

> (…) duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.

A criança inicialmente se relaciona com o mundo de modo direto e os estímulos provocam respostas sem a mediação simbólica. Com o desenvolvimento a relação do homem com o ambiente passa a ser mediada, principalmente pela incorporação de um sistema simbólico incorporado pela cultura. Os signos agem como instrumentos internos que controlam as ações psicológicas e mediam a relação com o mundo. Ao passo que o desenvolvimento da criança ocorre a partir de interações com o meio social, ás pessoas agem como mediadores da aprendizagem. Vygotsky (2007, p. 40) explica que

> O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e social

A criança na relação com a cultura e com outros sujeitos constroem um sistema simbólico por meio da internalização de significantes e significados. A linguagem, segundo Vygotsky (2009), é o sistema simbólico básico do homem, ao possibilitar a comunicação por meio do compartilhamento de signos que permitem a interação social. Nesse convívio a criança interioriza formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico, passando a atuar ativamente no mundo e construindo novas formas de fazer, nesse sentido a cultura e a sociedade são a matéria prima básica do desenvolvimento. A criança, nesta etapa de desenvolvimento, tenta “integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente

acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto" (LEONTIEV, 2006, p. 121). Leontiev (1978, p. 272) complementa que

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

A educação, em seu sentido formal, precisa reconhecer a criança no processo de aprendizagem como um ser ativo, cuja apreensão de conhecimento ocorre na relação com o outro. O material que trazemos no nascimento é condição necessária para o desenvolvimento, mas é preciso apropriar-se da cultura e da sociedade através da experiência humana.

Ao juntar o que sabe com o que aprende a criança constrói um novo conhecimento, totalmente diferente dos originais, Vygotsky (2007) chamou esse processo de síntese, no qual pensamento e a linguagem são essenciais. A linguagem, além de permitir o intercambio social, auxilia o pensamento agrupando conceitos em categorias. A teoria sócio-histórica defende que a criança não é neutra na sociedade, mas um ser ativo no mundo.

À medida que a criança se desenvolve aprende e constrói significados estabelecidos socialmente e em constante transformação. A escola, nesse cenário, assume papel importante pois ajuda na elaboração dos conceitos mediante a socialização com os outros. O aprendizado desperta processos internos necessários ao desenvolvimento da criança na presença de um ambiente sociocultural. A convivência com outras crianças contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento por possibilitar a aquisição de conhecimento a nível de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cuja definição é apresentada por Vygotsky (2007, p. 112)

> A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Todas as aquisições, experiências vividas e conhecimentos são necessárias para que a criança alcance novas possibilidades de aprendizagem. O potencial humano para o

desenvolvimento não está restrito as condições físicas. A família e escola se apresentam como ambientes privilegiados para o desenvolvimento humano por oportunizar cotidianamente trocas de experiências que possibilitam a aquisição de conhecimento na ZDP.

De acordo com Rego (1995), a escola baseada nesse referencial teórico deve considerar o aluno como um sujeito ativo na construção do conhecimento, pois, como apresentamos aqui, ele não recebe passivamente as informações, mas age sobre o mundo e com o mundo. O professor assume o papel de mediador e as trocas de experiências entre as crianças precisam ser valorizadas, já que contribuem para o desenvolvimento.

Vygotsky (2007) atribui significativa importância ao brincar como um momento que em si cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal e impulsiona o avanço da criança. Os jogos "faz de conta" levam a criança à construir um mundo imaginário revestido de significado para os participantes, a atividade simbólica não se limita aos elementos concretos presentes no momento do brincar. Essa brincadeira impulsiona a criança da desenvolvimento ao possibilitar a experiência de situações para além daquilo que é típico de seu cotidiano, os limites são quebrados e as vivencias das atividades coletivas ampliam a aprendizagem interação social.

Além disso, toda brincadeira possui regras que são construídas coletivamente, onde nem todo comportamento é aceito. A criança no momento do brincar precisa representar e internalizar as situações pertinentes ao jogo. Ao simbolicamente viver para além da vida real, assume papéis e aprende com crianças com experiências diferentes da sua, nessa convivência dialética todos aprendem e desenvolvem em algum aspecto.

Nosso trabalho busca adentrar nesse universo singular da infância, ao buscar compreender: *como os modos de fazer cotidianos das crianças podem incluir um aluno com autismo em uma escola da cidade de Mossoró-RN?* Esses modos de fazer estão inseridos nas relações sociais estabelecidas dentro da escola entre crianças, perpassa os jogos e brincadeiras construídos, significados e experiências compartilhadas no ambiente escolar, promovendo a inclusão de um aluno com TEA.

Vygotsky em seu estudo da psicologia aproximou-se no cotidiano dos professores para compreender as dimensões da aprendizagem nesse cenário. Estudou a formação dos professores e debruçou-se pelos problemas de crianças com deficiências[14] congênitas, como

[14] Vygotsky em sua obra utiliza o termo "defeito", em sua época as discussões políticas e sociais sobre a deficiência não tinham o espaço e a dimensão de hoje. Escolhemos utilizar o a palavra deficiência por ser a que melhor representa nossa discussão.

cegueira e surdez. Seu trabalho sobre essa temática podem ser encontrados um dos volumes "Obras Escogidas[15]" (1997). Sobre o trabalho de Vygotsky, Luria (2006, p. 34) escreve:

> Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vygotsky concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças (...) Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos.

O nosso esforço nesse trabalho vai ao encontro da obra de Vygotsky (1997), cujo mote não está centrado na condição de deficiência, nas dificuldades cognitivas, prejuízos sociais ou limitações físicas. Salientamos que não desconsideramos a presença destes elementos, mas não nos debruçamos sobre eles. Voltamos nossa atenção para as habilidades e possibilidades de desenvolvimento das crianças com deficiência, em nosso caso, um aluno com TEA. Buscamos compreender e evidenciar sua capacidade de aprendizagem e potencial para o desenvolvimento, não nos apegando aos registros quantitativos cartesiano que as ciências trazem sobre os prejuízos desses sujeitos.

Vygotsky (1997) critica o modelo de avaliar o desenvolvimento da criança com deficiência de modo puramente quantitativo, para detectar limites cognitivos que desconsideram as outras estruturas criadas, inclusive a própria personalidade, como meio de adaptação. Esse modelo, infelizmente ainda presente nos dias atuais foca apenas as "características negativas" da criança com deficiência e/ou dificuldade na aprendizagem e coloca em lugar de destaque. Opondo-se a esse modelo hegemônico, interessou-se pelo estudo das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência, no qual outros estímulo, além daqueles prejudicados, elaboram compensações necessárias.

Para Vygotsky (1997) a deficiência afetava principalmente as relações sociais das crianças, mas não necessariamente suas interações diretas com o ambiente físico. Desse modo, a questão orgânica implicaria em mudanças nas relações sociais da criança. Não seria assim a condição de deficiência que norteará o futuro da criança e sim suas realizações psicossociais. Vygotsky (apud SAMPAIO e SAMPAIO, 2009, p. 62)[16].

---

[15] A obra encontra-se no momento traduzida para o espanhol, é possível encontrar fragmentos da obra traduzidos em trabalhos de autores de língua portuguesa que discutem a psicologia sócio-histórica ou a inclusão.

[16] Tivemos acesso apenas a obra em espanhol, entretanto, para a citação da obra sobre a "defectologia" lançamos mão da citação indireta pois nela o fragmento que queríamos encontra-se traduzido.

> O desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base de reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobre-estruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito e de abertura de novos caminhos de desvio para o desenvolvimento.

Podemos pensar a inclusão a partir desse entendimento, no qual a deficiência não necessariamente limita o homem, mas desafia seu organismo a desenvolver estruturas e funções que abrirão novas possibilidades de autoafirmação. O homem sendo biopsicossocial (orgânico, psicológico e social), na dialética relação com o mundo das coisas, dos significados e dos sujeitos transforma e é transformado, inclusive em aspectos cognitivos. A interação com outras crianças e as brincadeiras são mediadoras do desenvolvimento e da aprendizagem, que mobilizam os recursos que o sujeito tem construirá para conseguir novos conhecimentos e ampliar capacidades. O homem em Vygotsky (1997) é um ser de possibilidades.

O diálogo entre esses autores, centrais em nosso trabalho, ajudam a responder a problemática da nossa pesquisa, a saber: *como os modos de fazer cotidianos das crianças podem incluir um aluno com autismo em uma escola da cidade de Mossoró-RN?* Os teóricos possibilitam ainda a compreensão da infância e dos sentidos atribuídos a criança em nossa sociedade, ao discutir as interações sociais e os contextos sócio-históricos como essenciais na formação humana.

A perspectiva sócio-histórica entende que as interações sociais são essenciais em nosso desenvolvimento enquanto ser humano e nos ajuda na compreensão das relações entre os sujeitos da pesquisa. Esses argumentos pensam modos de promover a (auto)afirmação dos sujeitos e desenvolver potencialidades, principalmente em contextos de interação entre as crianças, como o brincar, no qual a criança explora suas possibilidades e aprende.

Philippe Ariès (1981) revela em sua obra como as vivências e representações infantis de nosso cotidiano são fruto de uma formação histórica disseminada ao longo da história humana. Historicamente o homem foi formado, dialeticamente constrói suas concepções e ressignificações. A sociedade sofre mudanças a medida que as relações sociais se constituem. É impossível pensar a história sem trazer a tona a discussões sobre a memória, por ser registro do vivido e compartilhado pela cultura. As memórias são formadas de modo direto ou indireto, ou seja, podemos ter realmente vivido o fato ou “pegar emprestado” a memórias

daqueles que compartilham o cotidiano. O método (Auto) Biográfico trabalha eminentemente com histórias de vida que formam o homem e são fruto de uma vivencias coletiva e privadas.

Em nosso trabalho, ao buscarmos crianças como sujeitos, foi necessário compreender a constituição desse universo infantil, que é compartilhado coletivamente e se revela nas narrativas de nossa pesquisa. A psicologia sócio-histórica entende a formação da subjetividade por meio da convivência dialética com o outro. A (Auto) Biografia, método que vivenciamos na pesquisa, entende a narrativa como um processo (auto)formativo, cujas memórias são construídas e carregadas de significados nas vivências sociais.

Tanto Vygotsky como Philippe Ariès, apesar de não discutirem as narrativas (Auto) Biográficas, são autores com posicionamentos que vão ao encontro da perspectiva metodológica que assumimos em nosso trabalho. Ambos buscam compreender o ser humano, e em especial a criança, a partir de sua história e contexto social formativo, valorizando a subjetividade como elemento constituinte da formação humana.

2.3 A (Auto) Biografia na Perspectiva da Formação e Pesquisa com Sujeitos Envolvidos na Inclusão

Em nossa pesquisa assumimos o método (Auto) Biográfico por compartilharmos das mesmas perspectivas teóricas e metodológicas, além valorizarmos o caráter (auto)formador do método, discutido mais adiante, nos ajuda a atingir nosso objetivo geral, *compreender como os modos de fazer das crianças podem incluir um aluno com autismo em uma escola da cidade de Mossoró-RN com base em suas narrativas*. Dar voz as crianças, sujeitos da pesquisa, permite compreender as histórias de vidas circunscritas nos modos de fazer das crianças.

É preciso a princípio discutir os aspectos teóricos relacionados ao método (Auto) Biográfico, compreendido não somente como ferramenta de investigação, mas como meio para a (auto)formação do pesquisador (representado no primeiro capítulo) e dos sujeitos da pesquisa.

As narrativas permitem conhecer melhor a vida cotidiana, as vivências formativas e tomar consciência da própria história. Bueno (2002), Ferrarotti, Souza (2006) e Josso (1999) nos ajudam a pensar não só na originalidade do método (Auto) Biográfico, mas na importância deste para os sujeitos envolvidos na pesquisa, envolvidos na construção do

conhecimento ao passo que tomam consciência do sentido e de sua responsabilidade na (auto)formação.

Resgatamos os marcos teóricos relacionados ao método (Auto) Biográfico. Os métodos biográficos foram muito utilizados nos anos 1920 e 1930 pela Escola de Chicago como uma alternativa a sociologia positivista tão forte na época, ao enfatizar a objetividade pregada pelas ciências naturais em detrimento da subjetividade, entendida na época como condição da pesquisa causadora de prejuízo à produção de conhecimento.

Aproximadamente nos anos de 1980 o método é novamente resgatado e amplamente utilizado no campo das ciências humanas. Atualmente estão sendo empregados com frequência como ferramenta de investigação e (auto)formação, principalmente na educação, pois possibilita o sujeito conhecer e refletir sobre seu percurso de vida formador e tomar consciência da própria história (BUENO, 2002).

Segundo Bueno (2002, p. 17) "(...) o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social". Por meio dos relatos é possível tanto conhecer as singularidades dos sujeitos quanto compreender o cotidiano pelo fato de sua história ser construída no coletivo. A subjetividade é aqui privilegiada e aceita, entendida como condição do homem e evita-la, além de inviável, resultaria em produções artificiais e separação do sujeito objeto. Bueno (2002, p.17) defende que:

> (...) a biografia é subjetiva em vários níveis: primeiro, porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois porque os materiais – em geral autobiográficos – estão sujeitos a deformações: se escritos, decorrem do fato de ser "um sujeito-objeto que observa e se reencontra"; se orais, das interações entre observador e o observado.

Essa perspectiva não cabe na lógica dos métodos experimentais, mas também não deprecia seu valor científico. A subjetividade é compreendida como elemento enriquecedor da pesquisa, pois o sujeito é compreendido em sua complexidade sem reducionismo, controle ou artificialidade. Não é objetivo do método coletar informações frias e dados que serão analisados, ao contrário as narrativas são construídas em conjunto com pesquisador. Josso (2010, p. 68) nos ajuda a pensar nessa questão:

> (...) a objetividade da narrativa é uma ilusão e de que o interesse na construção do percurso reside precisamente no seu caráter eminentemente subjetivo; isso, visto que se trata de conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período da sua existência aos acontecimentos e situações que viveu. São precisamente essas interpretações que alimentam as representações que fazem de si mesmos e dos contextos nos quais evoluíram.

Ferrarotti (*apud* BUENO, 2002) alerta para o uso equivocado dos materiais biográficos. As histórias narradas não podem ser reduzidas apenas a uma fonte de informação ou a um caso generalizado. Representam um recorte da realidade e ao mesmo tempo um universo subjetivo de experiências ricas. As abordagens biográficas priorizam o papel do sujeito na sua formação, isso implica entender que a própria pessoa se forma, a medida que internaliza sua própria história de vida. Souza (2006, p. 29) nos ajuda a compreender esse papel quando afirma que o

> (...) método biográfico inscreve-se no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes.

Entendendo a (Auto) Biografia como um método biográfico, no qual o sujeito além de personagem de sua história de vida é também narrador. Os sujeitos participantes conta sua própria história, selecionando aquilo que é significativo, construindo cenários, recorrendo a própria memória ou memórias emprestadas de terceiros ou de um coletivo. Para Josso (2010) a cada narrativa, por meio da rememoração, ocorre um processo associativo que se enriquece com outras narrativas e com outras questões erguidas em meio as narrativas. Bueno (2002, p. 20) destaca

> O valor heurístico do método biográfico tona-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas também, porque a biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como é o que muitas vezes acontece com os diários íntimos. (...) Quem conta sua vida, não conta a um gravado mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica.

É no encontro entre o pesquisado (narrador) e pesquisador que o fenômeno acontece, pois não se trata de uma narração vazia de um fato qualquer, mas o relato de uma experiência repleta de conteúdo, vivências e significados mediados pela memória. A comunicação é carregada de valores subjetivos no qual o sujeito se percebe como ator e autor da sua história, revelando os momentos históricos vividos. A respeito disso Josso (1999, p. 15-16) afirma que

> Provavelmente nossas opções metodológicas tinham e continuam a ter necessidade de reivindicar, de dar um lugar, justificar sua sustentação, dando uma legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção de saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de senti dos para os autores dos relatos. [...] A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em História de vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

A autora nos ajuda a pensar não só na originalidade do método (Auto) Biográfico, mas a importância deste para os sujeitos participantes, engajados na produção de conhecimento e tomam consciência do sentido e de sua responsabilidade na (auto)formação. Isso é possível, pois a narrativa possibilita conexões entre vários fatos considerados formadores. Josso (2010) chama de “momentos-charneira” os períodos narrados, no qual o sujeito decidiu ou sentiu-se obrigado a se reorientar ou mudar o comportamento a partir de uma ruptura em sua conduta ou conflito provocado. Segundo Josso (2010, p. 70)

> Nesses momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o sujeito consigo, ou o que mobilizou a si mesmo para se adaptar à mudança, evita-la ou repetir-se na mudança.

Os sujeitos são provados a refletirem sobre o seu processo de formação, tomam consciência do aprendido e das questões que ainda precisam ser desenvolvidas, pois o potencial ainda não totalmente aproveitado. Mediante o desenvolvimento de competências e habilidades a pessoa torna-se sujeito de sua formação. As mudanças provocadas ocorrem na relação do sujeito com o mundo, por meio de suas escolhas.

Uma especificidade de nossa pesquisa é que os sujeitos participantes são crianças em idade escolar, matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental. As histórias de vida das crianças, apesar da pouca idade em que as experiências de vida ainda estão em processo de maturação, podem ser narradas por meio do método (Auto) Biográfico. No livro *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*, organizado por Maria da Conceição Passegi (2008), apresenta algumas pesquisas realizadas com crianças, mediante narrativas orais e escritas. Segundo Montino (2008, p. 114):

> O que resulta de diferente, no entanto, entre uma produção autobiográfica adulta e uma infantil é a questão do *tempo*. Embora as crianças tenham a vivência e a capacidade de reelabora-la muito rapidamente em função da memória e da relação com os outros e, portanto, tenham também histórias para contar e escrever, é evidente que somente ao longo de uma vida inteira possam desenvolver com maior probabilidade as ocasiões e acontecimentos importantes de serem narrados, autonomamente, assim como tomar a distância necessária para ativar uma escrita de si que nada deva ao tempo que passou.

A criança encontra-se em meio ao processo de crescimento e se manifesta em meio a um percurso de formação, está a si construir ao passo que narra. É por isso que reafirmamos a contribuição das narrativas para a própria (auto)formação dos sujeitos em pleno desenvolvimento. Tomam consciência de si e dos outros sujeitos envolvidos, ao compreender seu papel na convivência com outro. Buscamos dar voz as crianças, através da valorização de suas vivências, acontecimentos narrados e papel ativo na construção de sua história.

As abordagens (Auto) Biográficas ganham cada vez mais destaque nas pesquisas atuais, devido a necessidade de estudos com propostas inovadoras que possibilitem a compreensão das realidades como elas são vividas pelo homem no seu cotidiano tendo como marcar a valorização da subjetividade. Realizar pesquisas nessa perspectiva permite produzir conhecimento a partir da convivência com os sujeitos, o que enriquece ainda mais o fenômeno estudado.

A escolha do método (Auto) Biográfico não se deu por acaso. O percurso de vida do pesquisador, contado no primeiro capítulo desse trabalho, possibilitou a aproximação com o a metodologia. Experimentar a essência (auto)formativa das narrativas lançou a luz sobre o caminho a ser trilhado no estudo que propomos. O problema dessa pesquisa será respondido a luz das histórias de vida das crianças tecidas nos relacionamentos construídos no contexto

escolar. A preferência pelo método proporcionará que todos os participantes da pesquisa possam ser tocados, mediante o resgate da memória e a oralidade, quando possível.

Quando falamos em inclusão tocamos em um ponto decisivo que é a transformação de sujeitos e contextos, algo próprio do método (Auto) Biográfico. Nas narrativas do cotidiano, destacaremos os modos de fazer das crianças frente ao aluno com TEA, para tanto, o olhar lançado sobre o fenômeno precisa ser para além da condição da deficiência. É preciso encontrar as possibilidades erguidas nas vivências infantis desse cenário. A seguir tento despertar no leitor esse olhar, trocar as lentes para perceber todo um universo possível para a inclusão, quando a condição de deficiência ou que causa a dificuldade de aprendizagem não é o fim do estudo, mas apenas o ponto de partida para a construção de oportunidades de (auto)afirmação dos sujeitos.

2.4 Para Além da Condição de Deficiência: um estudo sobre o autismo e suas possibilidades na relação com o mundo e outro

Realizar uma pesquisa sobre uma criança com Transtorno do Espectro Autista é uma tarefa desafiadora e, acima de tudo, prazerosa. O desafio é sentido na busca e produção de saberes sobre um tema complexo e com muitas questões ainda desconhecidas para a ciências. O prazer é obtido pela forma com que tentamos apresentar o autismo, em uma perspectiva diferente das tradicionalmente encontradas nos manuais de psicologia e psiquiatria. Não nos prendemos ao olhar clínico tradicional, erguemos a bandeira da inclusão, cujas as possibilidades da criança apontam o caminho da superação da condição inicial do diagnóstico, com aquisições cognitivas e sociais.

A expressiva maioria das pesquisas e textos sobre o autismo analisam as pessoas por meio de suas condições clínicas. Talvez, essas produções sejam reflexo de uma sociedade que busca identificar os fatores do comportamento, as “limitações” cognitivas, linguísticas e sociais diagnosticadas pelos especialistas, na tentativa de justificar a condição da pessoa com TEA. Quando isso acontece, modificar o comportamento para aquilo que socialmente é legitimado como aceitável torna-se meta para o ajuste social. Esse entendimento pode ser consequência do pouco que ainda conhecemos sobre o autismo e, repercute socialmente nas interpretações equivocadas, julgamentos, estereótipos que desembocam no preconceito, discriminação e exclusão.

Almejo nessa pesquisa explorar um pouco mais o tema ao lançar um outro olhar, não necessariamente novo, mas que carece ser fortalecido e propagado. Apresento a criança com autismo para além de sua condição clínica, um sujeito de possibilidades, ativo e imerso em sua subjetividade que é tão singular quanto a de qualquer outra pessoa. Isso é possível mediante a todo o percurso teórico-metodológico desse trabalho, a (Auto) Biografia e a psicologia sócio-histórica me permitem esse resgate da subjetividade humana.

Não é nosso objetivo discutir com profundidade as questões clínicas e epidemiológicas do Transtorno do Espectro Autista[17], pois entendemos que essa compreensão é apenas o ponto de partida da inclusão desses sujeitos. Conhecer sua condição, a partir da perspectiva sócio-histórica, é importante para pensarmos o desenvolvimento humano e os mediadores da aprendizagem.

O termo autismo é usado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra Eugen Breuler, descrevendo como um quadro de demência semelhante ao dos adultos, onde a comunicação era impossível (FRANCESCHI, 2012). Em 1942 o psiquiatra austríaco, naturalizado americano, Leo Kanner estuda enquanto uma categoria clínica, descrevendo alguns sinais característicos dos "distúrbios autísticos do contacto afetivo". Alguns anos mais tarde, em 1956 o autismo passa a ser estudado como um tipo de "psicose", tendo como base dados clínicos e laboratoriais realizados na época. Essas concepções forma modificadas ao longo dos anos mediante novos entendimentos propostos pela comunidade acadêmica (KLIN, 2006).

De modo geral, existe uma tendência a pessoa com autismo apresentar dificuldades no relacionamento interpessoal, cognição e linguagem, não necessariamente nas três dimensões, entretanto, a ideia popular de que essas pessoas não demonstram afeto, evitam contato físico, são distantes, isoladas em seu próprio mundo e não-comunicativas, não se concretizam empiricamente (BOSA, 2002). Cada sujeito é singular e se comportará de modo diferente dentro de sua condição humana, não existe uma regra geral.

Para Klin (2006) a variabilidade das características apresentadas e a intensidade como se manifestam são tão grandes, que os comprometimentos sentidos e manifestos pelas pessoas com autismo mudam em cada caso. Comumente aspectos como comunicação, aprendizado,

[17] O Transtorno do Espectro Autista (TEA) está classificado no subgrupo denominado "Transtornos Invasivos do Desenvolvimento". O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria − DSM-5, caracteriza o TEA pelo comprometimento da comunicação social, presença de comportamentos e/ou interesses restritos e repetitivos, manifestando estereotipias e repetições nos movimentos motores, com uso de objetos, na fala, interesses restritos, excesso de rigidez nas rotinas, além de hipo ou hipersensibilidade a inputs sensoriais (APA, 2014; BACKES, ZANON, BOSA, 2013).

adaptação em atividades de vida diária e nos relacionamentos pessoais podem ser afetados e tomados como informações relevantes que necessitam de atenção.

Alguns sujeitos podem manifestar mais intensamente a dificuldade de se relacionar com terceiros, outros, porém, aceitaram com passividade esse contato. Essa variação faz com o autismo seja compreendido a partir de um espectro de possibilidades. Não existe uma sintomatologia única ou padrão a ser estudada, como era feito nos século passado, quando ainda havia a ideia de um único tipo de autismo, o "autista clássico". O Transtorno do Espectro Autista, atualmente, contempla também a Síndrome de Aspeger agora entendida como uma variação do espectro, pois comumente apresenta menor comprometimento cognitivo e comunicativo (KLIN, 2006).

Quando pensamos esse sujeitos para além de suas condições clínicas e como pessoas a serem incluídas, a escola se revela como espaço privilegiado, com recursos importantes para a promoção e fortalecimento de experiências sociais, afetivas e cognitivas das crianças. Possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades, em um espaço de convivência com outras crianças num universo lúdico tipicamente infantil.

Não descartamos a importância dos diagnósticos e conhecimentos clínicos de cada caso de TEA, entretanto, quando buscamos a inclusão de um aluno com autismo é preciso conhecer e reconhecer o seu espectro de possibilidades, pois são elas que viabilizaram a (auto)afirmação do aluno e o desenvolvimento de suas potencialidades. Vygotsky (2009) entende que o homem, mesmo com uma condição de deficiência, consegue aprender e desenvolver a partir de suas experiências culturais e sociais, construindo sua subjetividade e deixando sua marca no mundo. Salientamos que o desenvolvimento humano de cada pessoa é único e singular, tentar encontrar um único padrão de aprendizado nos levaria a processos de exclusão. Por isso, exploramos aqui o olhar sobre as possibilidades do aluno com autismo.

Estar com outras crianças em meio à socialização e brincadeiras coloca a criança em um processo ativo e dialético de desenvolvimento e aprendizagem. Ao interagir com crianças capazes de realizar tarefas que ainda não é capaz, permite a aquisição de conhecimento través da mediação de outros colegas, no qual a internalização de conceitos e vivencias em um processo de síntese formam a subjetividade. Essa interação promoverá aquisições importantes no campo da aprendizagem e do desenvolvimento, ao experimentar situações de troca de experiências e conhecimento para a construção de novos saberes.

A própria brincadeira se constitui em uma zona de desenvolvimento proximal, ao mobilizar na criança a busca por aprender aquilo que ainda não é capaz de realizar só e

precisa de ajuda de um parceiro mais experiente. Além disso, em meio ao faz de conta e cumprimento das regras do jogo, a criança com autismo assume papéis para além de sua condição atual. O brincar coletivo ainda proporciona uma situação na qual a interação é um elemento primordial, desenvolvendo as habilidades sociais e comunicativas da criança com autismo, importante aspecto da inclusão. Na perspectiva da psicologia sócio-histórica brincando as crianças aprendem (VYGOTSKY, 2009).

Quando falamos em possibilidades da criança com autismo, estamos afirmando que a mesma consegue superar, mediante o esforço coletivo (pessoa, família, escola, sociedade, outras crianças), as dificuldades dentro de suas condições em cada etapa do desenvolvimento. É preciso superar primeiramente as barreiras atitudinais presentes no contexto educacional, para pensarmos a inclusão dessas crianças. Insistimos nesse tópico, pois as discussões e pesquisas sobre a educação inclusiva demarcam esse tipo de barreira como um obstáculo que necessita ser superado, ao condenar silenciosamente as pessoas com deficiência e/ou dificuldades educacionais especiais a exclusão.

Franceschi (2012), em pesquisa realizada no município de São Paulo, destaca as dificuldades que o aluno com autismo enfrenta no processo de inclusão escolar. Para a autora, é preciso que as políticas públicas em educação sejam repensadas para que não somente o acesso seja garantido, mas principalmente a permanecia de fato. Para tanto as condições para inclusão das crianças com autismo precisam ser respeitadas e ofertadas, ao possibilitar que sejam ativas em suas aprendizagens.

Os alunos necessitam de suporte tanto na escola quanto fora dela, com apoio de equipes multiprofissionais para pensar adequações e acompanhamentos complementares. A comunidade escolar precisa estar disposta para acolher essa demanda e entender qual o papel que cada um desempenha nesse processo. Os professores e auxiliares precisam superar o papel de cuidadores, para se firmarem como mediadores da aprendizagem, com formação adequada para esta finalidade. É preciso investimentos públicos na formação continuada desses profissionais com ênfase na educação inclusiva. Segundo pesquisa realizada por Gomes e Mendes (2010), 80% dos auxiliares do município de Belo Horizonte – MG, não possuíam a formação necessária para o cargo. O perfil dos profissionais precisa ser avaliado para erguer e fortalecer práticas inclusivas.

O professor precisa investir em sua (auto)formação, ao buscar conhecimento que fortaleçam seu fazer inclusivo. Não é possível insistir em discursos que justificam a inercia diante do aluno com autismo mediante o desconhecimento e fragilidades da formação. Essas

fragilidades precisam ser discutidas e superadas, mas cada um precisa assumir sua responsabilidade e ir ao encontro das leituras que nos permitiram olhar a inclusão como uma necessidade real e urgente.

É imperativo a superação das barreiras atitudinais, pois silenciosamente oferecem obstáculos a inclusão e acabam por excluir pessoas, oprimir e dificultar o surgimento de oportunidades de autoafirmação. Farias, Maranhão e Cunha (2008) demonstram no resultado de sua pesquisa o quanto as barreiras atitudinais refletem no êxito ou fracasso das experiências em inclusão. Em estudo realizado com duas professoras, uma com a concepção de que a educação precisa ser inclusiva e outra que assume o discurso de que ainda deveria existir uma escola especial para os alunos com deficiência, aponta a diferença em seus modos de fazer. A docente com o discurso da educação inclusiva apresenta uma experiência exitosa diante de um aluno com autismo, principalmente, quando comparada com a professora que em sua fala, revela um comportamento que ergue uma barreira atitudinal.

É preciso reconhecer a pluralidade das expressões do autismo e perceber o modo como a criança com autismo se apresenta. Os estereótipos devem ser abandonados e substituídos pela compreensão da diversidade o do mundo subjetivo do outro. O desafio encontrado na convivência com a pessoa com autismo é reflexo das nossas dificuldades de entender a complexidade da subjetividade humana. Para Franseschi (2012, p. 33)

> O autista desafia nossa própria humanidade e nos convoca a um encontro minimamente amoroso, condição essencial para escutar as dificuldades daquele que nos fala de maneira tão silenciosa. Esse encontro exige que nos impliquemos (...) com o estranho que habita em nós e revela nossa própria insensatez, levando em conta a complexidade e a subjetividade que constitui qualquer ser humano.

Acreditamos que o estranhamento diante da diferença não é necessariamente ruim, desde que nos impliquemos no movimento de aproximação da pessoa com deficiência, em especial da criança com autismo. A escola pode, nessa perspectiva, ser mobilizadora de uma cultura inclusiva disseminada na sociedade através da formação cidadã.

As práticas educacionais formais são fundamentadas em aspectos teórico-metodológicos que direcionam a atividade docente. Comumente encontramos professores que assumem o discurso de uma educação sob o olhar da sócio-histórica, mas as práticas em sua maioria refletem um olhar estritamente cognitivo comportamental. Aqui estendemos a crítica as práticas de intervenção de modo geral. Sem desprivilegiar a psicologia cognitivo

comportamental que contribui enormemente para o desenvolvimento de estratégias para a intervenção junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista, entendemos a necessidade de lançar mãos de outros olhares, como o que defendemos neste trabalho.

Mudar os comportamentos das crianças, com o objetivo de adequar o mesmo aos padrões sociais sem levar em consideração a subjetividade da criança com autismo não pode ser a única finalidade. O desenvolvimento do potencial humano, estabelecendo conexões com os outros sujeitos que convivem com essa criança deve ser uma prerrogativa importante, pois valoriza o papel ativo do sujeito e o significado estabelecido com o mundo. A escola ajuda nessa perspectiva os sujeitos a superarem gradualmente e a seu tempo suas condições, e possibilita o desenvolvimento de potencialidades adormecidas ou subestimadas anteriormente.

A família tem papel fundamental oferecendo condições para o acompanhamento e suporte as necessidades da criança. O primeiro passo é a aceitação do diagnóstico sem erguer barreiras, tendo em vista que é o ponto de partida para pensar as estratégias que possibilitem o amadurecimento e a aprendizagem do sujeito, sem em hipótese alguma assumir o autismo como um quadro estático e sem evolução. Quando a compreensão sobre o mundo é feita a partir de um olhar dialético, a existência de uma deficiência e/ou necessidades educacionais especiais desperta o entendimento que possibilidades estão aí presentes.

Neste capítulo atendemos ao segundo objetivo específico, *discutir teorias referentes à inclusão, à infância como vivência social subjetiva e ao autismo, com vistas na educação inclusiva, ao vislumbrar as crianças como importantes agentes da inclusão.* Levantamos aqui questões e argumentos que fundamentam este trabalho e subsidiarão as interpretações das narrativas construídas com as crianças.

No capítulo que segue apresentamos os sujeitos e as narrativas sobre a inclusão de um aluno com autismo e os modos de fazer de outras crianças para alcançar o terceiro objetivo específico por nós erguido, d*escrever os modos de fazer inclusivos das crianças, com base nas memórias e (auto)narrativas das crianças, para demonstrar como os relacionamentos entre as crianças e o aluno com autismo repercutem na construção de suas identidades, (auto)formação e significados que elas elaboram um do outro.*

3. NO "FAZ DE CONTA[18]" ACONTECE: BRINCADEIRAS, NARRATIVAS E SEUS MODOS DE FAZER INCLUSIVOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Eu não sou difícil de ler Faça sua parte
Eu sou daqui, eu não sou de Marte
Vem, cara, me repara
Não vê, tá na cara, sou porta-bandeira de mim
Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular
(Música: Infinito Particular, Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown, Marisa Monte;)

No terceiro capítulo descrevo, o lugar da pesquisa, os sujeitos participantes, suas atitudes e comportamentos frente a criança com autismo, por meio de narrativas. No título, utilizei o termo "faz de conta", por estar tão presente nas brincadeiras infantis, para defender a ludicidade como um momento também de inclusão. Atendo aqui as expectativas do terceiro objetivo específico, *entender os modos de fazer inclusivos das crianças, os significados que elas elaboram um do outro e como os relacionamentos entre as crianças e o aluno com autismo repercutem na construção de suas identidades.* Subdividi em quatro momentos que apresentam as narrativas, os resultados construídos ao longo da pesquisa, bem como a análise.

No primeiro momento discuto **A Criança Enquanto Sujeito da Inclusão**, a partir dos levantamentos bibliográficos e da construção das narrativas das crianças. Aponto como o cenário escolar e as redes de relacionamento e de afeto transformam as crianças em possíveis agentes da inclusão. Defendo que no ambiente escolar, além dos professores, as crianças são fundamentais no processo inclusivo do aluno com Transtorno do Espectro Autista através das relacionamento social por meio da compreensão da psicologia sócio-histórica.

No segundo momento, **Em Busca de Si: narrativas (Auto) Biográficas de um aluno autista em uma escola no município de Mossoró,** apresento as narrativas do aluno autista, suas vivências, percepções acerca das outras crianças, compreensão do contexto escolar e interpretações, descritas a partir do método (Auto) Biográfico. Compartilhar as narrativas do aluno com autismo é tarefa fundamental para promover uma reflexão sobre a inclusão. As representações de seu mundo são apresentadas ao leitor por meio da voz da criança, ao destacar a riqueza de seu olhar sobre as vivências junto a outras crianças, como percebe os seus companheiros e constrói sua subjetividade.

[18] Compreendermos o "faz-de-conta" a partir do entendimento de Oliveira (2005), no qual seria um jogo simbólico em que a criança constrói um mundo imaginárias. Nessa situação a criança representa e (re)significa as regas sociais e culturais, experimentando vários papeis pode verificar as consequências e agir de outro modo, internalizando valores e atitudes expressas nos cotidiano.

Na terceira parte, **O Encontro com o Outro e a Descoberta de Um Novo Mundo: as formas de fazer inclusão das crianças na convivência com uma criança autista,** as histórias, vivências e brincadeiras das crianças são narradas. O objetivo é demonstrar os modos de fazer a inclusão das crianças na convivência junto a um aluno com autismo. As atividades lúdicas foram descritas para apontar que nela as crianças se percebem como iguais, independente de suas condições físicas, sociais ou de deficiência. As barreiras atitudinais são minimizadas, uma vez que a imaginação possibilita a superação das condições que bloqueiam a inclusão.

No quarto momento, **(Re)pensando a Inclusão: reflexões sobre as situações inclusivas sob o olhar da criança,** a inclusão é discutida a partir dos olhares das crianças, como elas se percebem, interagem e constroem sua subjetividade por meio da dialética das interações sociais no contexto escolar. Histórias e representações foram registradas e discutidas para a construção do entendimento que elas têm da convivência com um aluno com autismo. Essa análise aponta caminhos para a inclusão tendo como norte situações inclusivas experimentadas pelas crianças, ao possibilitar a construção de novos conceitos relativos ao fenômeno da inclusão, sob o olhar da crianças a respeito da condição de deficiência como uma lente que nos permitirá compreender melhor esse contexto.

3.1 A Criança Enquanto Sujeito da Inclusão

O modelo de educação bancária, durante anos, oprimiu e silenciou as vozes dos estudantes obrigados a reproduzir conteúdos estabelecidos em um currículo rígido e desatendo as necessidades do aluno. A escola negava a diversidade, o aluno era culpabilizado pelo fracasso escolar, na tentativa frustrada de homogeneizar os alunos. A educação, nesse antigo modelo, impossibilitava a participação de todos, até porque não tinha essa intenção, desconsiderava a heterogeneidade presente na escola, excluindo silenciosamente os alunos que ficavam a margem do saber, principalmente aqueles com deficiência ou necessidade educacional especial.

As vozes eram silenciadas porque o saber não era entendido como meio para a libertação, seu caráter reflexivo e crítico ficava no limbo, pois a dialética de um saber construído ainda estava distante de ser contemplada. Freire (1987) apresenta uma compreensão da educação como um meio para a liberdade e a democracia, onde educadores e educandos são convidados a expressarem suas vozes de modo crítico na partilha de saberes.

A educação na esteira de Paulo Freire lança uma luz sobre a inclusão, tornando-a possível em um cenário dialógico, no qual os sujeitos e seus saberes são valorizados cada um ao seu modo. Isso não implica em um ensino desordenado, mas alinhado com a perspectiva histórico-social que discutimos, a aprendizagem está alicerçada na pluralidade das vivencias de vida que carregam em si conhecimentos partilhados pelos professores e alunos. O fazer educativo constitui-se então de um fenômeno dinâmico, ativo, com um currículo flexível, fomentador de autonomia, crítica, construção de significados por meio da reflexão.

Dar voz aos oprimidos que foram silenciados, e que se encontram a margem é um exercício de fortalecimento da cidadania e democracia, compromisso da escola. Formar e transformar pessoas em sujeitos conscientes dispostos a aprender com a convivência, despertar a voz de cada um disposto a mudar seu cotidiano mediante o rompimento das amarras dos discursos opressivos (FREIRE, 1987). Nesse movimento de construção de saberes a inclusão torna-se uma realidade, no qual a condição de deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem não dita a vida do aluno, mas apenas aponta o caminho para as outras possibilidades que precisam ser exploradas.

A educação, segundo Freire (1987), se por um lado pode exercer um papel opressor ao silenciar as vozes dos sujeitos e não possibilitar a autonomia, por outro, revela-se como ferramenta para a libertação e desenvolvimento dos sujeitos, cuja inclusão, em seu sentido mais amplo, aumenta a diversidade de pessoas e saberes. O professor, nesse contexto, exerce importante função na vida dos alunos, independente de sua postura, deixará marcas positivas ou negativas.

A maioria das produções acadêmicas a respeito da inclusão possuem como enfoque o papel do professor como agente da inclusão. Provavelmente esse perfil das pesquisas e entendimentos sobre a inclusão se deve ao inegável papel que o docente e a escola assume para alcançarmos as quebras de barreiras atitudinais e disseminação de uma cultura inclusiva. O professor é, sem dúvida, um agente de mudanças nesse processo, daí o grande número de produções cientificas sobre a formação e as práticas docentes.

Neste trabalho não desvalorizo o lugar do professor na educação inclusiva, ressalto até o importante trabalho que a escola, lugar da pesquisa, desenvolve junto aos professores. A escola oferece dentro de seu calendário formações para fomentar e fortalecer práticas inclusivas junto aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Reconheço o valor do trabalho realizado pelos docentes da instituição, principalmente os

professores dos sujeitos de nossa pesquisa, ao disseminarem o sentimento de solidariedade e acolhimento da diversidade nos alunos.

A pesquisa foi realizada em uma escola na cidade de Mossoró-RN. O lugar foi escolhido por vários fatores relevantes para o desenvolvimento do trabalho. O primeiro consiste no pertencimento do pesquisador a esse ambiente, pois já trabalhar como psicólogo educacional da instituição há quase dois anos. Neste período, pude conhecer a realidade da escola e dos sujeitos da pesquisa, percebi que ali existia um fenômeno que merecia ser estudado com as lentes da (Auto) Biografia e inclusão.

O segundo aspecto diz respeito a atual abertura e envolvimento da escola com a inclusão. A instituição tem buscado investir na formação de seus educadores no tocante a esta temática, algo que está alinhado com os valores educacionais, sociais e humanos que constam no Projeto Político Pedagógico. A escola tem buscado parcerias com universidades, principalmente com a UERN, e entidades locais envolvidas com a inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Em um dos esforços de ampliar as discussões sobre a inclusão a escola organizou o I Seminário Regional Sobre Educação e Inclusão: Formação, Linguagens e Práticas em Diálogo, com vistas em discutir desafios e ações a fim de fortalecer a educação inclusiva na comunidade escolar. Nesse momento professores, famílias e sociedade foram convidadas a compartilhar experiências por meio de narrativas que possibilitassem a reflexão sobre o tema. Atualmente, a escola se prepara para a organização do II Seminário Regional Sobre Educação e Inclusão em parceria com várias instituições. Como profissional da escola, reconheço que ainda temos um longo caminho a trilhar, mas essas ações precisam ser reconhecidas como importantes movimentos no fortalecimento da inclusão escolar.

O terceiro aspecto é consequência do engajamento da escola com a temática. A cada ano tem aumentado o número de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na escola, em especial alunos com autismo. Atualmente existem matriculados dezesseis alunos diagnosticado com TEA, além de outros que ainda estão em processo de diagnóstico. Esses alunos estão distribuídos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, no qual destacamos uma maior concentração destes estudantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Essa realidade inclusiva crescente na escola resultou na reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola, mediante o alinhamento com a Lei Brasileira de Inclusão. Atualmente a escola conta com o Núcleo de Apoio Psicológico, formado por dois psicólogos,

também responsável pela política de educação inclusiva da instituição, ao buscar garantir o acesso, a permanecia e desenvolvimento do aluno com deficiência e/ou necessidade educacional especial. Existe o acompanhamento dos alunos e professores com vistas oferecer formações e estimular as adequações necessárias a inclusão. Sendo esse o quarto aspecto.

O último aspecto diz respeito ao papel do gestor na construção dessas práticas inclusivas. O atual gestor, ao estabelecer parcerias com as universidades e instituições locais de apoio a pessoa com deficiência, estimula uma cultura da inclusão, resultando nos eventos do qual a escola promove e participa, além de apoiar o desenvolvimento de projetos e ações voltados para a inclusão, como essa pesquisa.

Apresento neste trabalho as crianças como agentes de inclusão. Ao estudar os modos de fazer das crianças que possibilitam a inclusão, lanço um olhar sobre o cotidiano dos pequenos, onde em suas interações sociais constroem relações e significados circunscrito no mote da inclusão. Utilizo o termo "modos de fazer", pois ofereço ao leitor a oportunidade de conhecer o jeito de ser da criança e, não necessariamente uma ação intencional complexa com vistas em incluir. Partimos do pressuposto de que elas estão apenas sendo crianças umas com as outras. Não temos a premissa de um agir inclusivo intencional da criança, apesar de não descartarmos a possibilidade de existência dessa intenção.

Nosso mote é apreender as ações e relatos narrados pelas crianças na simplicidade de seu agir com o outro, situações em que não é comum as barreiras atitudinais, ao perceber o aluno com autismo como uma criança e acolher suas diferenças. Buscamos compreender como as crianças, através de seus modos de fazer cotidianos, incluem um aluno com autismo. Preferimos a expressão "modos de fazer" ao invés de práticas inclusivas, pois não defendo que a criança saiba que seu fazer é inclusivo, mas em sua simplicidade de entrega e relação com outro possibilita a inclusão ao não erguer barreiras e atitudes discriminatórias.

O sujeito de nossa pesquisa é Vida[19] um aluno com Autismo matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental. Estuda na escola há três anos e os motivos que trouxeram a criança para a escola foi o histórico da escola quanto a inclusão, além de oferecer muitas atividades que estimulam o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos. Além desse aluno, construímos narrativas com mais quatro crianças que estudam com ele, três meninos e uma menina. O critério para a seleção destes alunos foi apresentarem modos de fazer inclusivos

[19] Nome fictício pensado para o aluno de nossa pesquisa. Essa palavra representa toda a sua força e vitalidade, expressa em sua disposição, participação, sensibilidade, superação de dificuldades e movimento que faz para se incluir.

diante de Vida e autorização das famílias através da assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

Um valioso recurso de nossa pesquisa foi a observação participante, compreender a dinâmica dos modos de fazer desses sujeitos demandava um mergulho no mundo dessas crianças para apreciar e abstrair os detalhes cobertos de riqueza. As narrativas foram espontâneas, coletivas e construídas durante o cotidiano das crianças na escola. Em meio as atividades que foram acompanhadas pelo pesquisador, as narrativas eram registradas e aprofundadas quando necessária. Os momentos mais ricos eram, sem dúvida, o recreio momento em que a liberdade dos fazeres eram mais evidentes e espontâneas os relatos fluíam com naturalidade.

A observação e narrativas levaram quatro dias, no qual as crianças foram acompanhadas por três horas em cada dia, em horários diferentes e com rotinas diferentes. Esses momentos contemplaram: aula de inglês, ciência, português, robótica e educação física, além dos recreios e atividades fora de sala.

Além dos modos de fazer inclusivos, encontramos situações mobilizadoras de conflito entre essas crianças, que nem sempre estavam relacionadas a condição de deficiência. Muitas dessas situações são resultados da própria convivência humana, no qual as discordâncias acontecem e mecanismos de defesa e reação são manifestos com naturalidade. Descrevo esses momentos como, por exemplo, os tipos de brincadeiras que envolviam correr, no qual ás vezes alguém se machucava, a divisão entre meninos e meninas comuns nessa fase do desenvolvimento infantil, o barulho produzido em sala de aula que se confundia com os sons de Vida, o qual correspondia ao nível de agitação da turma.

A escola constitui um espaço favorecedor da convivência e do desenvolvimento das habilidades sociais, por permitir e estimular a interação social em seu cotidiano. Situações como atividades coletivas, brincadeiras, recreio e atividade física, fomentam a construção de laços e fortalecimento de vínculos, inclusive para a criança autista. As redes de relacionamento construídas e desenvolvidas no cenário escolar são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Na interação com outras crianças, mesmo nas brincadeiras, aprendem conceitos, comportamentos e habilidades, ao passo que também compartilham esse novo conhecimento com outros.

As experiências estão carregadas de afeto, desenvolvido na identificação com outro. As relações sociais estabelecidas permitem o desenvolvimento da subjetividade e a construção da identidade na troca de informação e valores construídos socialmente. As narrativas e cenas

observadas no cotidiano durante a pesquisa apresentaram o modo de fazer das crianças que incluem o aluno com o autismo.

A educação na perspectiva inclusiva permite que o aluno se emancipe, faça parte do processo de construção do saber a partir de suas próprias experiências. Sai do papel de expectador e assume uma função ativa em sua formação, além de desenvolver práticas inclusivas. A educação, visto que deve ser reflexiva e crítica, possibilita aos sujeitos envolvidos a construção e consolidação de práticas que fomentem a participação, autonomia, liberdade crítica, respeito e dignidade. A educação aqui defendida parte dessa prática, no qual as pessoas, participantes do processo, se constituirão cidadãos que assumirão papeis ativos e defensores da inclusão (MANTOAN, 2006).

Reconhecer o outro em sua subjetividade, ciente da diversidade humana, constitui primeiro passo para a inclusão. Entendemos a partir de Ariés (1981) a infância enquanto uma categoria conceitualmente construída pela sociedade ao longo da história, e que inevitavelmente está sendo modificada. As relações infantis são então um reflexo do modelo social contemporâneo. Nesse aspecto, as divergências e conflitos ainda enfrentados socialmente no tocante a inclusão, também podem ser percebidos na infância. A forma como a sociedade percebe a criança com deficiência é fruto de um modelo de homem concebido ao longo da história que problematizamos nesse trabalho.

Foi possível em nossa pesquisa constatar as dificuldades de algumas crianças em compreender a condição da criança com autismo no contexto escolar. Percebido nos movimentos de evitar ou afastar-se do aluno, em outros momentos não se referindo a Vida pelo nome, mas pela frase “o aluno autista”. Ilustramos esse entendimento através da seguinte observação:

> Todos os alunos estão na aula de educação física. O dia está nublado e escuro, apesar de ser apenas 15:10h. (...) A chuva começa a cair, os professores se apressam para levar os alunos para dentro da escola e evitar a chuva. Durante a correria, os alunos gritam, parecem se divertir com a chuva. Vida se agita, diante da situação atípica e do comportamento da turma. (...) No movimento de corrida bate com força em uma colega. Outra aluna ao ver a cena começa a gritar para a professora, o “aluno autista bateu nela, o aluno autista bateu nela”. (Narrativa Nº1, Observação do 2º dia)

A aluna em questão tem a mesma idade que Vida, só que estuda com ele há pouco tempo, ainda não está habituada ao comportamento de Vida. Tal representação da criança é fruto das construções sociais vividas reflete a falta de convivência com a diversidade, ainda

não conhece o jeito de ser do aluno com autismo e não compreende sua condição. Por outro lado, a convivência com Vida desperta nas outras crianças, principalmente nos meninos, aqueles com quem mais brinca, um olhar mais sensível, no qual buscam compreender a condição de Vida e suas reações.

> Após a aluna contar a professora a sua versão do que ocorreu, Peter[20] e John interferem e apoiam Vida, justificando "foi sem querer tia". Vida a essa altura já está em sala de aula. São seus amigos tentam justificar para a professora a reação de Vida diante da agitação causada pela chuva e correria dos colegas de turma. Ao chegar a sala a professora pede a Vida que se desculpe com a colega e explica a todos o comportamento de Vida devido ao contexto. (Narrativa Nº 2, Observação 2º dia).

Peter e John, ambos são alunos com nove anos que estudam com Vida há dois anos. As duas crianças contribuíram para o trabalho com narrativas de seus modos de fazer. Foram escolhidos porque, em meio as observações, percebeu-se que Vida comumente busca estes como referenciais para as brincadeiras. A diferença no modo de fazer das crianças é fruto do relacionamento com Vida, pois Peter e John já estudam juntos a no mínimo há dois anos. A convivência com a diversidade estimula atitudes inclusivas e compreensão da diversidade. Peter me conta o havia ocorrido como agem diante dessas situações.

> Já estudamos com ele desde o ano passado. Se a turma correr e gritar muito ele faz do mesmo jeito, e as vezes bate. Ninguém acha bom que isso aconteça, mas também ele não tem culpa, por isso dissemos a professora. (...) Ele já fez isso outras vezes, inclusive comigo, hoje eu tomo cuidado, deixo ele se acalmar, aí ele participa de tudo. (...) A professora já explicou pra gente como ele é. (Narrativa Nº1 de Peter)

No ambiente escolar o professor é sem dúvida um importante instrumento na inclusão da pessoa com deficiência e/ou dificuldade educacional especial. Contudo a inclusão se consolida na convivência com o outro. Na escola as crianças se apresentam como sujeitos que também colaboram com o processo de inclusão. O diferencial percebido nas crianças, que fortalecem nosso entendimento é que aquelas envolvidas com o aluno com autismo não apresentam comportamentos discriminatórios ou barreiras atitudinais. Estão abertos para a experiência com Vida, ao tentar compreender o seu modo de ser, assim como buscam

[20] Todos os nomes das crianças sãos fictícios para preservar as suas identidades. Para a menina escolhemos nomes de flores e meninos os meninos os *alter egos* dos super-heróis que gostam.

entender os demais na convivência cotidiana. Acreditam que cenas como a descrita acima, acontecem com os demais e precisam ser resolvidas sem classificar o colega.

3.2 Em Busca de Si: narrativas (auto) biográficas de um aluno autista em uma escola no município de Mossoró

Uma das contribuições de nosso trabalho consiste em provocar a (auto)reflexão nos sujeitos da pesquisa através da metodologia que usamos, pois permite ao participante perceber suas ações, seu lugar no mundo e suas vivências formativas. O método (Auto) Biográfico possibilita essa ação reflexiva pois o sujeito não é apenas uma fonte de coleta de dados, como preconiza o modelo positivista, mas parte ativa da pesquisa. Ao passo que narra, mergulha em suas memórias provocando a si e aqueles que compartilham essas histórias.

Como técnica para a construção das narrativas lançamos mão da escuta e observação participante. Devido a singularidade do aluno com autismo, nem sempre disponível para narrar, buscamos outros modos de construir suas histórias. Acompanhamos o aluno em diversos momentos durante o horário em que encontrava-se na escola, inclusive atividades extracurriculares, como ensaios e atividades físicas, com vistas em compreender as relações construídas no âmbito escolar.

As narrativas eram livres e espontâneas, estávamos disponíveis para a escuta e questionamentos. Tentamos construí-las abstraindo não somente por meio da oralidade como também de seu comportamento e outras expressões, pois Vida constrói frases simples e repetitivas, mas que representam sua história e vida ao seu modo. É por meio dessa expressão simples que Vida estabelece relação com seus colegas de turma e meio, na medida em que é correspondido e compreendido.

Para que a pesquisa fosse realizada foi solicitada a família a autorização da participação de Vida neste trabalho, mediante à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todas as informações necessárias foram compartilhadas, como: justificativa, objetivos, metodologia, duração da pesquisa e possíveis contribuições para o aluno, família, escola, sociedade e crianças. A mãe além de autorizar, demonstrou interesse e satisfação em colaborar com o trabalho, uma vez que os resultados contribuem para a reflexão sobre a inclusão de crianças com autismo na escola e, em especial, de seu filho ao valorizar as construções afetivas e sociais circunscritas no contexto escolar. Ainda destacou que seu filho

seria um dos grandes beneficiados pelo trabalho, pois entendia o caráter (auto)formativo de nossa proposta.

A maioria dos manuais de psiquiatria, psicopatologia e entendimentos clínicos definem como aspecto fortemente presente em uma pessoa com TEA a dificuldade de estabelecer relações interpessoais e afetuosas com o outro, criando o estereótipo, equivocado disseminado na sociedade, de que a pessoa com autismo "vive em mundo próprio", pouco desenvolve a empatia e rejeita contatos físicos. Os modelos de tratamento mais conhecidos pensam ações e estratégias voltadas ao controle de comportamento, para diminuição dos movimentos estereotipados, por exemplo, compreensão de regras e seguir comandos e desenvolvimento cognitivo. Nem sempre a dimensão subjetiva e singular da pessoa com autismo é contemplada, as expressões e projeções simbólicas nem sempre são valorizadas para dar privilégio ao aspecto cognitivo.

Discutimos nesse trabalho um olhar diferente do modelo clínico tradicional. Busco demonstra outras possibilidades de compreender a inclusão, em nosso caso um aluno com autismo. Apresento as possibilidades dos sujeitos, consciente de sua condição, procuro assim com as crianças, identificar o potencial humano que permite seu envolvimento no cotidiano, trazendo suas singularidades para as relações sociais do mesmo modo que todas as outras crianças o fazem.

Vida é um menino de dez anos de idade, aluno do quarto ano do Ensino Fundamental e há três anos estuda na Escola em que a pesquisa foi realizada. É filho único de um jovem casal, cuja gravidez foi planejada, desejada e acompanhada. A mãe compartilhou que nos primeiros meses seu filho não apresentava sinais de TEA. Nasceu com uma má formação em seus pés e pernas que necessitava de uma intervenção cirúrgica na tentativa de possibilitar que Vida pudesse ao menos caminhar na vida adulta.

Os médicos acreditavam que mesmo com a intervenção cirúrgica, o desenvolvimento dos movimentos das pernas seria lento e não permitiria a criança correr. A cirurgia foi realizada com sucesso, mas a mãe percebeu, após a cirurgia, uma mudança no comportamento de seu filho, o qual passou a apresentar sinais que futuramente descobria ser do TEA.

Segundo a mãe, após seu filho acordar da cirurgia, percebeu imediatamente a diferença no olhar de Vida e no modo como interagia com as pessoas e o mundo a sua volta. Com o passar dos anos, o diagnóstico foi confirmado. A criança é acompanhada pelos profissionais indicados para o tratamento, além de participar inúmeras atividades extracurriculares com vistas a estimular o desenvolvimento de Vida.

Vida é uma criança bastante ativa, participativa, criativa e expressiva. Gosta de manipular objetos para saciar sua curiosidade em compreender seu funcionamento. Consegue se comunicar verbalmente, mas frequentemente apresenta ecolalias na fala, principalmente quando está ansioso com mudanças na rotina.

Contrariando o prognóstico dos médicos, Vida não apresenta dificuldades nas pernas ou de locomoção, inclusive suas brincadeiras favoritas durante o recreio são aquelas que envolvem correr e pular. Costuma participar de todas as atividades da escola, dificilmente falta e consegue, ao seu tempo, realizar as tarefas escolares e responder oralmente as perguntas solicitadas.

Vida apresenta interesse por objetos elétricos e eletrônicos, mas o seu fascínio está em compreender o funcionamento e a estrutura interna dos utensílios. Costuma falar com os colegas sobre liquidificadores, máquinas de lavar, geladeiras, centrais de ar, ventiladores, comentando as marcas e perguntando sobre os aparelhos que seus amigos e professores possuem em casa. Segundo a família desmonta esses objetos e consegue montar com facilidade e cuidado, sempre sob a supervisão de um adulto, chegou inclusive a aprender, através de vídeos na internet, a fazer consertos simples. Em uma oportunidade Vida conta sobre seu interesse

> O tio tem ar condicionado? É Eletrolux[21]? Só presta Eletrolux. (...) Eu ganhei dois liquidificadores, estava quebrado. (Nesse momento o professor auxiliar comenta que, segundo o pai de Vida, ele consertou esses liquidificadores sozinho). (...) Consertei os dois, estão lá em casa (sorri). Vídeo curso no YouTube. (Narrativa Nº3, Observação 3º dia)

Vida compartilha com os professores e colegas seus interesses e suas habilidades e é correspondido. Principalmente diante da surpresa de todos ao constatarem sua facilidade em consertar esses objetos. Apresenta grande habilidade na construção de figuras e objetos com peças de Lego, algo extremamente desenvolvido e explorado na aula de robótica. Nesse espaço, Vida consegue explorar seu potencial cognitivo e desenvolver habilidades sociais, tendo em vista que as atividades são coletivas. Prefere não seguir os manuais de montagem dos robôs, sempre que pode busca criar seus próprios modelos, sempre repletos de movimentos e equilíbrio. Costuma representar em suas construções objetos que simulem os movimentos dos liquidificadores, ventiladores e máquinas de lavar. Como dito Vida costuma

[21] Marca de eletrodoméstico

não seguir as instruções das montagens, entretanto desafio ele a construir um carro seguindo as instruções do manual de montagem e programar o funcionamento só.

> Ao entrar na sala de robótica se dirige a uma mesa de montagem que fica próxima ao professor. Sempre vai para essa mesa. Abre a caixa com as peças de Lego[22] e material de programação, separa algumas peças para iniciar a montagem. Percebo uma imagem com três possibilidades de montagem com aquelas peças: um carro, um guincho e um helicóptero. Pergunto se ele não gostaria de tentar montar algum daqueles veículos. Se interessa pelo helicóptero ao ver as hélices que lembram um ventilador. Na tela do computador já existe uma orientação para a montagem do carro, no qual todos os alunos montarão esse robô. Desafio ele a construir o carro seguindo as instruções. Aceita o desafio, na verdade não chega a ser um desafio, consegue concluir a montagem com facilidade e rapidez. Durante a montagem consigo me comunicar com Vida que me narra algumas situações fora da escola. Conclui a montagem, programa o carro, testa o carro, desmonta o carro e pede insistentemente instruções para montar o helicóptero. O professor informa que não há tempo para essa montagem. Antes do fim da aula, aproveita o pouco tempo para construir um mini-ventilador seguindo o modelo das hélices do helicóptero. Finge chorar quando conclui. Pergunto se está chorando e responde, "pra quê esse choro?" (sorri). Aproxima o mini ventilador da língua, para e diz rindo, "Não, na língua não!" (Narrativa Nº4, Observação 3º dia)

Na aula de robótica é comum as crianças ficarem a observar as construções feitas por Vida admiradas devido a complexidade das montagens, elogiam suas habilidades e incentivam a construção de novos modelos. Antes costumava pedir para ir a sala de robótica fora do horário estabelecido, participando de aula de outras turmas onde é acolhido, principalmente por alunos de séries mais avançadas.

Atualmente prefere estar com os colegas e acompanha-los em todos os espaços, respeitando o horário de aula e a rotina acordada, sem pedir para se ausentar de sala. Compreende as regras, e sempre que descumpre ou ameaça descumprir repete a regra automaticamente, sinalizando o entendimento de sua ação. Não tem dificuldade em pedir desculpas aos colegas se for preciso. Quando devidamente desafiado ter superar, o que possibilita avanços no seu desenvolvimento e envolvimento nas atividades. Na narrativa acima, seguiu as regras da montagem realizando a mesma tarefa de toda a turma, levando a metade do tempo para construir o robô.

Em casa gosta de construir objetos, transforma caixas de papelão em simulacros de eletrodomésticos e possui fascinação pelos aparelhos elétricos e tecnológicos, cujo interesse

[22] Marca de um brinquedo popular que permite a construção de objetos variados. Nas aulas de Robótica da escola os Lego's são utilizados para a fabricação dos robôs.

está em compreender seu funcionamento. É comum durante a aula vida comentar com os colegas “não pode mexer na tomada”, “o box não é para subir”, “não pode dizer palavrão”, ensinamentos aprendidos em casa e em sua sala que, frequentemente, compartilha com a turma.

Vida, do seu modo, demonstra afeto e carinho por seus professores e amigos. Abraços e beijos são parte de seu repertório de demonstração de afeto. É comum andar abraçado com os professores e coordenadores, além de não rejeitar essas demonstrações quando vem de seus colegas. No primeiro dia de observação, durante a atividade realizada em sala, abraça e beija a professora que está o auxiliando temporariamente. Em uma oportunidade observei demonstrar a mesma reação com uma colega de turma.

> Após o toque que sinaliza o fim do recreio, a turma se reúne ao lado da porta da sala aguardando a professora que está a caminho da sala. Vida está no final do corredor caminhando junto do professor auxiliar. Sem falar nada, dispara em uma corrida na direção de uma colega de sua turma, fora de meu campo de visão algo acontece. O professor auxiliar se aproxima e pergunta a amiga de Vida o que aconteceu, se ele havia machucado ela. Envergonhada ela responde “ele correu, me abraçou e beijou meu rosto”. Vida se aproxima rindo e canta a música do “Cachorro Bingo”. (Narrativa Nº 5, Observação 4º dia)

Estar com o outro desenvolve habilidades sociais e afetivas em Vida que só são possíveis através da convivência com as crianças. Perceba que o comportamento narrado não condiz com a descrição clínica clássica do autismo de dificuldade em demonstrar e/ou aceitar afeto ou contato físico. Existe aqui a expressão de outras possibilidades de interação, no qual as dificuldades de socialização são superadas. Vida tem o seu modo de expressar aquilo que sente, inclusive o afeto que sente por seus pares e professores.

No momento do recreio costuma lanchar em sala de aula e só após sair para brincar com os colegas. Esse momento me chamou a atenção pelo modo como Vida busca incluir-se e participar com os colegas do momento do lanche, sai de uma atividade individual e transforma em uma situação coletiva. Nos momentos de partilha como roda de jogos e lanche, Vida, na maioria das vezes, busca estar junto com os companheiros de turma, momento em que é acolhido pelas crianças.

> Vida está sentado com sua lancheira sozinho no chão. Na sala, distante dele, encontram-se o pesquisador, a professora e o auxiliar do professor que acompanha Vida. Abre sua lancheira, retira com cuidado o copo com o suco,

> uma garrafa de água e um pote com o lanche. Na sala entram três meninas que sentam em círculo ao chão distantes, aproximadamente, um metro e meio de Vida. Jasmim, uma das colegas percebe que Vida parou de lanchar e está olhando fixamente para elas. Jasmim pede para que as colegas abram o círculo para que ele entre e lanche com elas. Imediatamente Vida se aproxima, entra na roda e compartilha desse momento com as colegas de turma. (Narrativa Nº6, Observação 4º dia)

Vida, apesar do autismo, prefere a companhia das crianças a isolar-se, utiliza seus próprios meios de comunicação com os colegas que o compreendem. O olhar lançado sobre as colegas foi o suficiente para Jasmim perceber o desejo que Vida tinha em estar com elas naquele momento do lanche. A atitude tomada por Jasmim revela a sensibilidade e o acolhimento diante da criança, o autismo não fez diferença nessa situação.

Em várias oportunidades foi possível observar Vida brincando com outras crianças, principalmente de sua turma. A maioria dos jogos envolvia o ato de correr e pular. Normalmente Vida para e observa atento os colegas por alguns segundos, como se buscasse compreender a brincadeira, em seguida, após sua "interpretação" do momento, corre atrás de seus companheiros de recreio imitando os movimentos correr, pular, gritar e subir.

> Duas crianças, um menino e uma menina, estão próximos a quadra ao lado de Vida, observando dois times de crianças jogarem bola durante o recreio. Acompanhados de perto pelo professor auxiliar que os observa calado. Os dois colegas partem em disparada em direção a um campo aberto com duas grandes árvores. Imediatamente Vida corre, tentando acompanhar e imitar os movimentos dos colegas. As crianças começam a pular obstáculos que aparecem pelo caminho, como pedras, folhas, galhos, sobem e descem de um banco. Vida repete todos os movimentos de seus companheiros nessa brincadeira livre. Todos estão brincando, não pronunciam nenhuma palavra, elas não são necessárias. A comunicação é feita através dos corpos e movimentos e isso Vida sabe fazer muito bem. Nesse jogo inventado naquele momento a única coisa que importa são os sorrisos, os movimentos e os companheiros, no qual Vida é um dos protagonistas. (Narrativa Nº7, Observação 1º dia)

Vida é ágil e gosta de correr. As brincadeiras que costuma participar são, principalmente, "pega-pega", "tica", imitar os companheiros, correr e pular sobre os obstáculos, além do futebol, que joga do seu jeito, não costuma seguir as regras do futebol, corre atrás da bola e chuta sempre que a alcança, sem preocupar-se com a direção. Nesse jogo percebi uma divisão nas atitudes dos colegas, uma parte sentia-se incomodado com a forma como Vida participava e outros se divertiam com a dificuldade criada com sua participação.

Nem sempre segue todas as regras do jogo, talvez por compreende-las de modo diferente, gosta de agarrar, soltar e correr atrás de outro colega, algo que é bem aceito pelos colegas que participam do jogo. Em duas ocasiões Vida tocou os colegas com força que ocasionou queda, na primeira situação, a menina se afastou dele e no segundo o menino levantou-se e continuou na brincadeira, inclusive correndo atrás de Vida.

Em nenhum momento foi possível perceber violência ou agressividade contra Vida, ao passo que ele também não agiu intencionalmente com violência ou agressividade, mas ás vezes, por não dimensionar sua força e as consequências de suas ações nas brincadeiras empurrava ou derrubava alguns colegas, sem a intenção de machucar ou brigar.

Nos dias de observação Vida compartilhou em sala de aula conversas, ensinamentos e regras que aprendia em casa, chegou inclusive a imitar o modo de falar dos adultos. Uma delas chamou a atenção dos colegas que ficaram curiosos com sua fala: "Não pode beber água sanitária, porque morre". Uma criança de sua sala pediu para que repetisse, pois não tinha ouvido na primeira vez. Se virou para o colega e repetiu: "Não pode beber água sanitária, porque morre". Outro colega disse: "Morre mesmo, é veneno". Em seguida mais dois colegas participaram da conversa afirmando que já sabiam disso, pois o produto era para limpar a casa e lavar a roupa. Vida não permanece próximo aos colegas se afasta e volta para sua cadeira junto ao auxiliar do professor. A psicóloga da escola reforça a informação compartilhada por Vida diante de alguns colegas. É possível perceber que a narrativa de Vida provocou nos colegas um resgate de suas memórias e (auto)reflexão sobre o que haviam aprendido com seus pais, suscitando inclusive uma ação do professor. É comum Vida soltar outras frases ditas a ele por outras pessoas como: "E para que esse choro?", "Não pode dizer palavrão, é feio".

Estar incluído em uma sala regular fortalece seu desenvolvimento. Vida acompanha todas as atividades da turma junto com os colegas, a diferença é a existência do professor que o auxilia orientando no exercícios e nas rotinas, estimulando a autonomia no modo como desenvolve suas ações. Nas aulas Vida costuma observar o modo como a turma participa para acompanhar.

> Durante a aula de inglês o professor ensina aos alunos a pronúncia das letras e dos números na língua inglesa. Vida em silencio observa a turma, não olha para o professor, inclusive não responde a esse quando pede para que pronuncie as letras em inglês. Todos os colegas repetem o alfabeto seguindo o professor, após duas repetições São os colegas que atraem sua atenção, observa a forma como repetem o alfabeto em inglês. Vida começa a repetir

> acompanhando o restante da turma, sempre olhando para os colegas. O professor passa um vídeo musical com personagens cantando a pronúncia das letras em inglês. Do mesmo modo, Vida espera para acompanhar a turma na segunda tentativa, em alguns momentos confunde a música em inglês com a versão em português que já conhece. No momento em que o professor ensina os números, Vida acompanha a turma logo na primeira tentativa, já conhece os números, inclusive termina as pronuncias antes dos colegas. (Narrativa Nº7, Observação 1º dia)

É importante aqui dar ênfase ao papel que as crianças assumem na aprendizagem de Vida. Costuma buscar em seus pares o referencial para o seu comportamento, sempre tenta acompanhar os colegas nas atividades cotidianas e imitá-los quando possível. Para Vygotsky (2009) o sujeito é construído socialmente, visto que suas funções psicológicas tem origem social. Nessa situação as crianças servem como mediadoras entre o Vida e o objeto de conhecimento.

Quando existe qualquer mudança na rotina, alteração no horário das aulas, substituição de professor, que não seja comunicado com antecedência, Vida demonstra insatisfação e ansiedade diante das mudanças. Costuma repetir frases e cantar em voz alta, aumentando o tom de voz quando fica mais ansioso. No início do ano a aula de robótica estava marcada para o segundo horário, o que deixava Vida sempre eufórico esperando por esse horário. Costumava demonstrar o comportamento de cantar "Meu cachorro dá risada e Bingo é o seu nome", várias vezes, chegando a ser repetida por seus colegas, até o momento da robótica. Atualmente o horário da aula de robótica passou a ser o primeiro com vistas a acolher a necessidade de Vida.

A princípio Vida estava apenas extravasando sua ansiedade por meio da repetição oral de uma expressão. Entretanto, simbolicamente existe também a manifestação de um protesto diante da insatisfação com a espera ou quebra nos horários previamente agendados. Todas as ações do aluno provocam reflexões nesse sentido, pois nunca são aleatórias, mas expressam sua reação aos estímulos de seu meio. Inclusive, quando age agressivamente revela sua indignação com as situações a qual é exposto. Nesse movimento, Vida busca compreender e externalizar seus sentimento e pensamento dentro de suas possibilidades comunicativas e sociais.

3.3 O Encontro com o Outro e a Descoberta de um Novo Mundo: os modos de fazer inclusivos das crianças na convivência com uma criança autista

Segundo Mantoan (2003) existe no imaginário dos pais a fantasia de que seus filhos serão prejudicados academicamente caso estudem com um aluno com deficiência e/ou necessidade educacional especial. Essa concepção reflete a dificuldade da sociedade em compreender a inclusão como uma soma, pois a convivência em meio a diversidade favorece o desenvolvimento de todos, promove aprendizagem e a construção da cidadania. Em uma escola onde a inclusão é prioridade, todos são beneficiados, independente de deficiência visíveis ou dificuldades invisíveis.

Um lugar pensado para a convivência entre todos, cujas diferenças são acolhidas e não julgadas, desenvolve uma cultura inclusiva e quebra sistematicamente as barreiras atitudinais, que por não serem visíveis dificultam sua superação. Quando as crianças são estimuladas a crescer em meio a diversidade incorporam o respeito a pessoa humana e valorização da dignidade como conceitos parte de sua subjetividade.

É no relacionamento com outros humanos que nos humanizamos. Jung (1875-1961) dizia "o encontro de duas personalidades assemelha-se ao contato de duas substâncias químicas: se alguma reação ocorre, ambos sofrem uma transformação." Estar com outro promove mudanças em ambos. As crianças observadas e ouvidas durante nossa pesquisa não vivem de modo passivo, mas são provocadas a mudanças e constroem a sua subjetividade em meio a convivência pacífica e cotidiana com o outro. Os ganhos possibilitados pela interação social com a diversidade é multilateral.

Uma das grandes contribuições de Vygotsky (2007) para o campo da educação foi o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, já discutida neste trabalho. Regatamos aqui a ZDP para reforçar nosso entendimento de que a convivência com o outro possibilita às crianças desenvolver habilidades que ainda não eram capazes de realizar sozinhas, mas aprenderão na coletividade, mediada pelas outras crianças. Vida e os colegas oferecem mutuamente oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, cada um, a partir de sua experiência traz consigo conhecimentos e histórias que, quando partilhadas, criam inúmeras oportunidades de crescimento.

Ainda segundo o Vygotsky (2007), a própria brincadeira, por ele tão valorizada, é rica em oportunidades de desenvolvimento e aprendizado. É no jogo, principalmente no faz de

conta que as crianças incorporam conhecimento partilhado e exploram a ZDP em dimensões criadas e exploradas no brincar.

A escola possui um horário na matriz curricular das séries iniciais do ensino fundamental para trabalhar questões socioemocionais que repercutem na aprendizagem, chamado de "Projeto Aequilibrium". Dentre os temas transversais trabalhados estão a convivência coletiva, a cidadania e a inclusão. Esse momento é aproveitando para disseminar entra os alunos a cultura inclusiva tão buscada pela escola. Participo com os alunos desse momento, no qual o professor trabalhou a convivência em grupo, construção de regras e respeito a diversidade. A grande maioria dos alunos já conheciam a expressão "inclusão" por meio dos pais e professores da própria escola, que costumam falar dessa temática sempre que possível.

Ao acompanhar o cotidiano da sala percebo alguns modos de fazer das crianças ao demonstrarem sensibilidade e olhar inclusivo sobre o próximo, não excluem Vida em virtude da diversidade, mas o acolhem como uma criança disponível, cuja infância é partilhada na coletividade. Retomo a observação do quarto dia, o momento em que Vida participa do lanche com as colegas:

> Após Vida entrar na roda, as amigas riem. Vida imita o som de um eletrodoméstico, Jasmim rindo pergunta "Que som é esse?". Vida responde "É o liquidificador", imita novamente o som e ri. Jasmim pergunta "Qual o seu nome?", ela sabe o nome dele, mas aparenta querer testar o colega para saber se ele realmente está disposto a interagir. Vida responde rapidamente seu nome completo. Parece que esse era o sinal esperado, oferece a Vida um pedaço de seu bolo. Vida pega o pedaço, agradece e empurra para próximo de Jasmim sua vasilha com biscoitos. Ela entende que aquele era o modo de Vida compartilhar com ela o seu lanche, pega apenas um e agradece. As outras duas amigas apenas observam com curiosidade a cena. Ao final do lanche, as três alunas levantam-se juntas e saem para o recreio. Deixando Vida sentado no chão sozinho. Vida então pergunta a si mesmo "Onde está suas amigas?", imediatamente junta o resto de seu lanche, coloca em sua lancheira, guarda e sai para o recreio a procura da turma para brincar. Ao sair encontra Bruce e Peter brincando com outros colegas de correr pela rampa para cadeirantes, espontaneamente entra brincadeira. (Narrativa Nº8, Observação 4º dia)

A cena descrita demonstra vários aspectos dos modos de fazer das crianças e da interação social com o aluno com autismo. Vida demonstra a necessidade de interagir e estar junto. Jasmim, por sua vez, acolhe vida ao partilhar desse momento com o colega, além de trazê-lo para próximo das outras alunas que ali estavam. Por conhecer Vida, devido ao

convívio diário, procura entender como ele se encontra para poder avançar, o autismo não é uma barreira a sua convivência, nem seu modo de interagir. Vida ao ser deixado só, sente a necessidade de estar com o outro, busca novamente inserir-se em outra atividade, no caso a brincadeira, com vistas a continuar junto com seus colegas. Ao compreender a diferença, a criança em seu modo de fazer traz Vida para perto do momento. Jasmim narra para mim como costuma ser a convivência com Vida:

> Agente aprende a "viver" com o jeito dele. Ele gosta de ficar dentro da roda quando sentamos no chão pra lanchar, fazer trabalho, e até quando é para brincar. Ás vezes ele está com um joguinho diferente do nosso, nem brinca com a gente, mas quer ficar dentro de algum grupinho. (...) Daí quando sentamos e ele está perto sempre alguém vê abre a roda ou ele entra sozinho na roda. Ele quer ficar junto, eu acho. (...) Se a gente estiver quieto como naquela hora do lanche ele fica quieto também, tem dia que até conversa um pouco. (...) Ele brinca com todo mundo, com quem tiver peto, não precisa nem chamar. Se tiver alguém correndo ele acompanha. (Narrativa Nº1 de Jasmim)

Vida percebe os aspectos positivos do convívio com os demais, nessa perspectiva busca os colegas e não se contenta em ficar só. Jasmim provoca em Vida a vontade de permanecer junto da turma, na mesma medida desperta nela o desejo de acolher e a sensibilidade diante da diversidade, sem erguer barreiras atitudinais discutidas por Mantoan (2003), diante do amigo com autismo. A aluna demonstra tentar compreender a condição da criança com autismo e enxergar possibilidades existentes no relacionamento social. A convivência junto a Vida, sentar próximo do mesmo, entender o seu modo de ser e a participação nas brincadeiras no pátio são momentos nos quais os modos de fazer da criança são evidenciados, somente as possibilidades são contempladas e exploradas.

A memória está organizada a partir das preocupações e necessidades pessoais e sociais do momento, sendo assim, pode-se entender que a memória é um fenômeno construído e não concreto. Segundo Pollak (1992) a memória possui uma ligação fenomenológica com o sentimento de identidade. A construção da identidade, enquanto fenômeno acontece em relação aos outros, tendo como referência os critérios de aceitabilidade, admissibilidade e de credibilidade que negociamos diretamente com os outros por meio de uma direta negociação.

No encontro com o outro a identidade é construída como um dos elementos formadores da subjetividade. Se por um lado a identidade pode ser entendida como traço que nos distingui dos demais, por outro identificar-se indica torna-se igual ao outro. A dinâmica

da identidade ocorre justamente nos encontros e desencontros com os sujeitos, transitando do privado para o coletivo, como ocorre na seguinte cena por mim narrada:

> No recreio Vida corre para junto de seis colegas, duas meninas e quatro meninos, que estão próximos a rampa. Um deles pula sobre a grade, Vida faz o mesmo. Passa por uma criança de outra turma que também tem autismo e cumprimenta ele pelo nome. Bruce passa correndo e grita "Vida", ele sai em disparada atrás do amigo. O grupo novamente se reúne e começam a correr juntos e pulando sobre os bancos e poças de água do pátio. Vida está sempre junto. (Narrativa Nº9, Observação 4º dia)

> Sei que ele gosta de brincar e correr com a turma. Ele fica ali por perto, ás vezes fala, grita, ás vezes fica calado. (...) Tem hora que ele repete a mesma coisa um monte de "vez". (...) Ele canta muito a mesma coisa. (...) Não é sempre, mas eu também chamo ele para brincar quando ele tá parado. É bom brincar, eu acho que ele também gosta. (Narrativa Nº 1 de Bruce)

Mesmo sabendo da condição do colega é comum Vida ser instigado pelos colegas de turma a se envolver nas brincadeiras, note que Bruce o convida para o jogo. Bruce têm nove anos e estuda com Vida há um ano. Para eles as regras do brincar são intuitivamente adaptadas, o importante é estar junto e construir um momento singular de partilha do recreio, no qual a presença de Vida é necessária. Sobre isso duas das crianças constroem a seguinte narrativa sobre o seu modo de fazer:

> Ele sempre 'tá' com alguém brincando do recreio. Gosta de correr atrás 'da gente'. Se correr ele corre também, se pular ele vai atrás. Quando estamos correndo, se ele nos alcança ele bate e continua correndo, acho que ele pensa que é tica. (...) Agora todo mundo corre e quando ele chega perto é só parar que ele para e nem bate, acho que ele imita. (...) Todo já aprendeu. (Narrativa Nº 2 de Bruce)

> Uma vez quando eu, ele (Vida) e meus amigos 'tava' brincando. Subi naquela 'paredinha' ali do corredor [aponta para uma meia parede que existe em um dos corredores]. Ele veio e disse daquele jeito dele "desça daí, você cai". Eu desci e continuei correndo com todo mundo. Depois todo mundo voltou e subiu, ele viu e subiu também. (...) Ele vem atrás, quando passamos por ele 'a gente' grita "vem 'Vida'", aí ele corre junto e faz tudo igual. (Narrativa Nº1 de Peter)

Em seu relato o Bruce e Peter apontam o esforço de todos na construção de uma convivência saudável com Vida, no qual ele se implica de modo ativo. A narrativa os fazem refletir sobre qual o lugar que a criança com autismo ocupa em suas histórias, mobilizam todos os companheiros de brincadeira a buscar Vida para os jogos inventados.

Abrimos um tópico especial para a brincar em nosso trabalho por ser algo próprio do universo infantil. Ariès (1981) sinaliza que a invenção da infância trouxe consigo uma diferenciação dos jogos próprios da criança que antes se confundia com as brincadeiras dos adultos. A brincadeira é algo marcante para infância, ao trazer muitas contribuições para formação da criança, possibilita experiências lúdicas que contribuem para o desenvolvimento futuro dela. O brincar ainda oportuniza um momento singular para a expressão da criança e comunicação com o outro em um universo tipicamente seu.

Melo e Valle (2005) argumentam que através da ludicidade a criança manifesta sua realidade, reorganiza e constróis seu mundo de modo significativo para. O brincar desenvolve a criança nas dimensões física, intelectual, afetiva e social. Por isso, a participação de Vida nas brincadeiras é significativa para sua inclusão, pois nesse momento ele não está apenas com os outros, mas é com o outro. Sobre isso Vygotsky (2009, p. 130) diz

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo.

A criança, com o seu evoluir, passa a estabelecer relação entre o seu brincar e a ideia que se tem dela, deixa de ser dependente dos estímulos físicos, ou seja, do ambiente concreto que a rodeia. A brincadeira são segue as normas do mundo, são as normas que se encaixam em seu universo. Não implica em uma negação da realidade, mas uma forma de conhecê-la ao seu modo, ao construir um momento no qual seu espaço seja garantido.

Os modos de fazer das crianças são também partilhados com os alunos que estão no primeiro ano de contato com Vida. Na convivência aqueles já estão acostumados ao convívio e o modo de ser de Vida, intervêm nos acontecimentos cotidianos e sem a intenção ensinam os outros modos.

> Após o recreio, quando todos retornam para a sala, uma aluna que estuda pelo primeiro ano com Vida, percebe que parte de seu material está caído. Vida tinha esbarrado ao entrar na sala e derrubou o livro, caderno e lápis. John se aproxima e explica: “ele bateu sem querer, todo mundo entrou ao

> mesmo tempo e empurrou ele". John se oferece para apanhar o material junto com colega. O professor auxiliar pede para que Vida se desculpe com a colega e a ajude a recolher o material. Todos os três, juntos recolhem o material. (Narrativa Nº 10, observação do 2º dia)

> Tem 'vez' que ele faz as coisas sem querer e tem que entender. 'Né?' Desculpar ele e tal. (...) Ele sempre pede desculpa quando o professor ou a professora pede. É até engraçado. (...) Às vezes ele solta um palavrão e depois já diz "não pode dizer palavrão" e pede desculpa [risos]. Se disser um palavrão perto ele diz do mesmo jeito: "não pode dizer palavrão". (Narrativa Nº 1 de John)

Em todas as narrativas percebemos o quanto os sujeitos da pesquisa se influenciam na vivencia cotidiana. De modo espontâneo, ao tentar compreender o outro, incluem a criança com autismo, desconstroem e combatem as barreiras atitudinais, ás vezes presentes fora da escola. O recreio proporciona as crianças um momento especial, no qual o adulto não está presente, as relações entre elas são construídas de modo natural e com regras próprias, mediado pela brincadeira.

Vários modos de fazer das crianças apontam para a inclusão de Vida. As que conseguimos representar revelam um fragmento da realidade. Para deixar mais claro a forma como as crianças conseguem envolver e acolher Vida, construímos o quadro abaixo, ao destacar os modos de fazer inclusivos e o nosso entendimento da justificativa da inclusão.

MODOS DE FAZER INCLUSIVOS DAS CRIANÇAS	**PORQUE É INCLUSIVO**
Convidar Vida para participar das rodas para compartilhar lanche, livros e o brincadeiras	Acolhe o outro e, sem excluir pela sua condição, partilha experiências
Valorização do potencial e possibilidades de Vida, como na aula de Robótica e brincadeiras	Reconhece o valor de Vida e suas possibilidades de fazer. Buscam conviver e aprender com o aluno ao trazer para o processo como um ser ativo
Compartilhamento de experiências, seguida da valorização do saber de Vida	A valorização do saber de Vida o coloca como protagonista das relações
Tentar compreender a condição de Vida, seu comportamento e seus conflitos. Criam estratégias para conviver	Não apresentam barreiras atitudinais em seu fazer, a compreensão do outro, passo fundamental no caminho para a inclusão

Ensinam aos outros seus modos de fazer. Demonstram para os novos alunos e a professora os motivos dos comportamentos de Vida	Buscam descontruir as barreiras atitudinais, sensibilizando os pares
Flexibilizar as regras do jogo para que Vida participe das brincadeiras	Assim como discutimos a flexibilização do currículo, realizam as adequações possíveis para que Vida esteja junto e participe ativamente do processo

TABELA I: Modos de fazer inclusivos das crianças
Fonte: Autoria própria

Ao analisar as narrativas construídas em nossa pesquisa, é possível identificar alguns modos de fazer das crianças que incluem Vida. A Tabela I sintetiza na coluna da esquerda algumas atitudes tomadas pelos alunos que sinalizam um fazer inclusivo, enquanto na coluna da direita explicamos o porquê esse modo de fazer é inclusivo com base em nosso referencial teórico.

Jasmim, ao convidar Vida para participar da roda e compartilhar o seu lanche, não só acolhe o colega com autismo como fortalece os vínculos construídos na convivência nos últimos anos. Costumamos partilhar momentos importantes, como a alimentação, com pessoas que queremos perto por representarem algum significado. Percebe-se nesse modo de fazer um esforço em comunicar-se, ao tentar entender as linguagens expressas por Vida. A criança acolhe o outro sem excluir pela sua condição de deficiência. Partilha experiências e reconhece aquilo que Vida pode oferecer, como: conhecimento, habilidades e afeto. Jasmim traz Vida para dentro da cena que envolve outras colegas, naquela ocasião, demonstra para as amigas um gesto compatível com a inclusão.

As crianças acabam por valorizar as potencialidades, habilidades e as possibilidades de Vida. Ocasiões como, a aula de Robótica e as brincadeiras, demonstram admiração diante daquilo que Vida é capaz de desempenhar sozinho e compreensão da condição do colega. O autismo não impossibilita a convivência com os colegas, sua participação ativa nas rotinas, atividades e brincadeiras é garantida, sem que percebamos o movimento explicito de exclusão dos sujeitos participantes da pesquisa. Reconhecem Vida como criança e seu potencial para acompanhar as tarefas, além de incentivarem a sua participação e valorizarem suas

conquistas. Convivem e aprendem com o aluno com autismo ao traze-lo para o as brincadeiras e situações típicas da infância como um ser ativo, o qual imprime sua marca.

Existe ainda o compartilhamento de experiências entre as crianças. O saber expresso por Vida em sua linguagem própria é reconhecido, aceito e discutido entre os colegas em um processo dialógico de construção de novos conhecimentos. Existe a abertura para que Vida externalize suas vivencias cotidianas na escola e fora dela, onde no encontro com seus colegas de classe ocorre a valorização do saber de no qual todos são protagonistas dessas relações construídas na escola. As experiências de Vida partilhadas na convivência chamam a atenção dos colegas e passam a fazer parte da subjetividade, ao passo que dialogam com Vida e cantam as músicas por ele cantadas.

Ao tentar compreender a condição do autismo de Vida, seu comportamento e os conflitos vividos, acabam por criar estratégias que possibilitam a convivência. Ao brincarem juntos apresentam narrativas e modos de fazer nos quais Vida está, sempre que possível, com eles. Não erguem obstáculos ou barreiras atitudinais diante do colega. Percebem que podem agir para evitar situações de conflito e brincar com o colega de modo divertido. A sensibilidade diante do aluno com autismo e as atitudes tomadas são importantes passos no caminho da inclusão.

A importância da brincadeira para a criança. O brincar proporcionam experiências que potencializam aprendizagens e desenvolvimento por meio da interação social e uso dos recursos imagéticos. A vivência lúdica mobiliza nas crianças processos psicológicos superiores responsáveis pela construção de suas subjetividades. Nesse contexto, todos os envolvidos estão dialeticamente em formação pessoal e transformação do meio.

Nem todos os alunos apresentam no transcorrer da pesquisa modos de fazer inclusivos. Alguns, talvez, por estudarem a pouco tempo com Vida e não conhecem direito o colega, quando comparados com os sujeitos de nossa pesquisa. Percebemos que outras crianças ainda não compreendem a condição e o comportamento do aluno com TEA.

Foi possível identificar situações, nas quais os colegas ensinam aos outros seus modos de fazer. Tentam explicar para os novos alunos e, também, para a professora os motivos dos comportamentos de Vida, não para justificar, mas para que compreendam a necessidade de todos se implicarem no apoio ao amigo. Buscam assim descontruir as barreiras atitudinais existentes no contexto de sala de aula, sensibilizando os pares para a convivência pacífica e afetuosa com Vida.

No momento das brincadeiras, Vida compreende as regras de modo diferente. Faz a sua interpretação do jogo de futebol e tica, por exemplo. Nesse contexto, de modo sensível, sem a imposição ou mediação de um adulto, flexibilizam as regras do jogo para que Vida possa participar das brincadeiras assim como os demais. O jogo de futebol, por exemplo, assume uma nova configuração e o pega-pega, precisa ser redimensionado para que ninguém se machuque diante da dificuldade de Vida em dimensionar sua força. Assim como discutimos a flexibilização do currículo, das metodologias e recursos avaliativos por parte da escola, as crianças nos ensinam a realizar as adequações possíveis para que Vida esteja junto e participe ativamente do processo.

Durante a observação e narrativas foi possível perceber que existem conflitos e barreiras a inclusão, mas acima de tudo existe possibilidade. As crianças sujeitos da pesquisa se esforçam para compreender a criança com autismo ao perceber suas possibilidades e não limitações, conscientes das dificuldades e atentos a superação, ensinando caminhos possíveis para a inclusão do aluno com autismo, ao provocar reflexões no tocante as probabilidades inclusivas.

O encontro com o outro descortina um mundo de possibilidades para Vida, não ficando restrito ao isolamento "típico" descrito nos manuais de psiquiatria. Os horizontes se alargam e a busca por estar junto é despertada, na mesma media percebemos o acolhimento das crianças que estudam com ele cotidianamente. Algumas ainda em processo de conhecer e compreender o jeito de ser de Vida, outras reinventam modos de fazer no cotidiano infantil que, mesmo sem a intenção de incluir, incluem por meio de uma atitude de valorização da pessoa humana.

3.4 (Re) Pensando a Inclusão: reflexões sobre as situações inclusivas sob o olhar da criança

A nossa perspectiva nessa parte deste trabalho consiste em refletir sobre tudo que foi apresentado até este momento. Resgato aqui todas as observações realizadas e narrativas compartilhadas pelas crianças, que de modo simples e infantil demonstram seu olhar sobre a convivência com uma criança com autismo, além de inventar modos de fazer que possibilitam a inclusão. Um dos aspectos mais relevantes encontrados no cotidiano é a espontânea desconstrução de barreiras atitudinais pelas crianças, na busca pela convivência pacífica permitem a entrada de aluno com autismo em suas vidas. A cena a seguir retrata aquilo que tento destacar:

> Ao final da corrida os dois colegas param, Vida acaba esbarrando no menino que não reclama. O professor auxiliar entrega uma bola para que as crianças brinquem fora da quadra. A princípio, os dois jogam a bola um para o outro, evitando que Vida a pegue. Provavelmente por não saberem qual a reação que ele apresentaria, ou se devolveria a bola. O professor questiona: *"Por que vocês não jogam a bola para ele?"* A resposta não veio em palavras mas em ação. A bola é arremessada para Vida que, ao agarrar, parte em disparada para a quadra. Invade uma partida de futebol, na qual outros colegas participavam, inclusive de outras turmas, e chuta a bola que traz consigo para o centro da quadra, ignorando a outra bola que já rolava na partida de futebol. Vida fez aquilo por que compreendia ser aquela a brincadeira, "A quadra é o lugar de jogar bola". Nesse momento, existem duas bolas na quadra. A reação dos que estavam na quadra não é de revolta, briga, reclamação ou insatisfação, pelo contrário, o recreio já estava próximo do fim e sem a intenção Vida havia criado uma nova brincadeira. Outras crianças entraram na quadra e começaram a chutar as duas bolas aleatoriamente. O objetivo não era mais competir pelo gol, mas chutara bola uns para os outros, evitando que o outro a pegue e correr pela quadra atrás das bola. Os já estavam na partida de futebol permaneceram no novo jogo, com exceção de três que saíram em direção ao bebedouro. Podia-se ouvir o grito de vários nomes, dentre eles estava o de Vida que ainda corria atrás das bolas pela quadra. Percebi o acolhimento dos demais colegas, alguns inclusive de séries diferentes que gritavam "Vai Vida! Vai Vida!", enquanto esse corria pela quadra em meio a sorrisos. Ao todo a cena durou aproximadamente 4 minutos, encerrando com o toque que sinalizava o fim do recreio. Ao toque todos param e retornam para as salas. Vida sai em direção a um corredor e é abordado pelo professor auxiliar e mais um colega que juntos vão ao bebedouro. (Narrativa Nº 11, Observação do 1º dia)

A cena sintetiza o fazer inclusivo sob o olhar da criança. Não existem estratégias pensadas e planejadas, Vida é parte de sua inclusão e as crianças são a inclusão. Direciona junto com os seus colegas os modos de fazer necessários a convivência. O que possibilita essa realidade é a liberdade do universo infantil que desperta aprendizagem em todos os envolvidos. Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p.179) sobre o a ludicidade diz que:

> Durante o brincar, ela se solta e se permite mais, vai além do comportamento habitual para sua idade e de suas atitudes diárias. Ela se torna maior do que realmente é na realidade. Assim, o brincar vai despertar aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

O valor da brincadeira revela para as crianças a preciosidade da imagem dos outros em suas brincadeiras. Possibilita desenvolver a inteligência, mas principalmente para o nosso estudo, a formação da identidade, trazendo para a vida social. Isso revela o quanto o contato

social com outras crianças, mediado também pela brincadeira, diminui o egocentrismo, revela a essência infantil e sensibiliza a criança para a convivência com a diversidade.

O perfil da escola pesquisada contribuiu para os nossos resultados, pois têm a preocupação em alinhar-se com as políticas que regem o direito da pessoa com deficiência e tenta disseminar uma cultura inclusiva em toda comunidade escolar, alinhado com a missão e os valores da instituição. Segundo Sampaio e Sampaio (2009, p. 64) "a aceitação da criança deficiente pelos colegas vai depender muito de o professor colocar em prática uma pedagogia inclusiva que não pretenda a correção do aluno com deficiência, mas a manifestação do seu potencial." Não estudamos o papel do professor, mas destacamos sua atuação para o fortalecimento dos modos inclusivos, entretanto, salientamos que na medida que o educando aprende com o educador, o educador aprende com o educando.

Vygotsky (1997), sobre a Defectologia, argumenta que a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida que a aceita socialmente como normal, o seu desenvolvimento é diferente. A subjetividade da criança com autismo é um importante componente que o diferencia das outras, e isso se estende a todas. As diferenças nas habilidades não são quantitativas, mas qualitativas. As crianças conhecem e aceitam as diferenças, mas desapegam-se delas para buscar aquilo que as tornam comum, as vivencias infantis.

Através dos processos de mediação das crianças e da cultura, são criadas novas possibilidades para a construção da subjetividade e (auto)afirmação do aluno com autismo, devido a condição humana de plasticidade do cerebral, dialeticamente o ambiente social e cultura é modificado pela ação do aluno, repercutindo nas demais crianças (Vygotsky, 1997).

Ficam valorizadas a diversidade em diferentes níveis de conhecimento, cada criança cria uma rica oportunidade de troca de experiências no encontro com o outro. A escola, nesta perspectiva, precisa fomentar o respeito às diferenças, as interpretadas como obstáculo ao cumprimento das obrigações escolares. A diversidade deve ser entendida como elemento enriquecedor que melhora a qualidade da educação de todos, alunos com ou sem deficiência.

Não tenho a ilusão de que todas as crianças compreendem Vida e estão abertas a convivência e apresentam modos de fazer próprios da infância que incluem. Apenas almejo revelar que esses modos de fazer existem e estão presentes no cotidiano da escola estudada e, provavelmente, de outras. É válido destacar que o lugar da pesquisa possui, quando comparado a outras instituições de ensino, um número elevado de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, além do próprio autismo. Nessa perspectiva, busca

fomentar entre a comunidade escolar uma cultura inclusiva que valoriza a dignidade humana e, consequentemente, a diversidade.

Situações como essas acontecem cotidianamente na escola. Nem sempre Vida está próximo aos seus colegas, em muitas vezes se afasta e explora aleatoriamente o ambiente ou fixa-se em algum detalhe no qual direciona sua atenção por alguns minutos. Busco ressaltar os aspectos desse cotidiano que nos convidam a pensar a inclusão.

As crianças nos ensinam que a eliminação das barreiras atitudinais, alimentadas pela desconfiança e preconceito diante da diversidade de pessoas existentes no ambiente escolar, é o principal caminho para a inclusão. É preciso enxergar para além da condição de deficiência ou necessidade educacional especial, conhecer e reconhecer as potencialidades que os mais diversos sujeitos apresentam. Só é possível conhecer as possibilidades do outro na convivência, para tanto a entrega deve ser completa e o acolhimento sincero.

As adequações que atualmente representa o desafio para as práticas pedagógicas engessadas em currículos e didáticas distantes da inclusão. A dificuldade não reside na adequação em si, mas na abertura que o educador e sociedade precisa tem em compreender a flexibilidade existente no currículo, para possibilitar que a pessoa com deficiência seja de fato incluída.

As crianças precisavam se adequar a condição de Vida e perceberam a necessidade de sua participação no cotidiano escolar. A escola, como já foi dito, busca disseminar essa cultura inclusiva, mas ainda há muito a ser conquistado. Os modos de fazer das crianças foi certamente uma invenção própria de cada um, que percebia formas de brincar, interagir, conversar, ensinar e aprender de Vida, adaptando o modo de pensar e agir para possibilitar o amigo estivesse ali.

Para que haja atitude, é preciso que exista a sensibilidade, perceber o outro e a necessidade da pessoa com deficiência e/ou necessidade educacional especial. O exercício de empatia mobiliza o sujeito para a ação. Compreender a vontade do aluno com autismo em participar das brincadeiras e diálogos era o que levava as crianças a dar abertura para a experiência, inclusive reconhecendo as dificuldades de Vida em entender certos aspectos do cotidiano, como bater quando está agitado.

Certeau (1998) nos ajuda a compreender esses movimentos através da discussão sobre a reinvenção do cotidiano, em nosso caso feito pelas crianças. Diariamente novos modos de fazer são criados pelas crianças atendendo a cada nova situação que surge na convivência com Vida. Do mesmo modo Vida apresenta a seus companheiros de escola novas formas de

convivência e brincadeiras construídas a partir de sua leitura e interpretação desse cotidiano. As crianças não precisam permitir a entrada de Vida nas brincadeiras, afinal ele não pede, o que foi percebido é aquilo que Mantoan (2003) defende em sua obra a necessidade de compreensão da condição do outro, esse movimento de compreender possibilita a inclusão.

As crianças acolhem Vida dentro de suas possibilidades, aceitando suas intervenções sem impor sobre ele a censura ou a rigidez das regras, que são percebidas por Vida, mas são (re)significadas ao seu modo. A pessoas defensoras de uma inclusão pautada no respeito a diferença, Mantoan (2003) no entanto, adverte que "respeitar" pressupõe uma superioridade sobre aquele que precisa ser respeitado, e por sua vez não seria o ideal na inclusão. Foi possível identificar situações em que algumas crianças respeitavam a condição do Autismo do aluno pesquisado, mas preferiam não abrir mão de regras do jogo ou distanciavam-se do mesmo.

Os modos de fazer das crianças que convivem com o aluno com autismo apontam para a necessidade real de quebra das barreiras atitudinais. Pois as situações onde, na leitura do pesquisador, a inclusão era percebida ocorriam nos contextos em que os envolvidos estavam abertos a convivência e a compreensão da condição de Vida, sem impor sobre ele regras ou comparativos. Buscavam adequações nas brincadeiras, com vistas em permitir que o colega participasse do cotidiano. Não se tratava de uma situação onde elas precisavam abrir mão da diversão nem do jogo, o que ocorria era uma invenção do cotidiano, construído em uma relação dialógica.

Vida está aprendendo e se desenvolvendo com seus colegas mediante o envolvimento em experiência lúdicas e não lúdicas, a relação constrói possibilita o despertar de Zonas de Desenvolvimento Proximal em todos. Vida compreende o cotidiano, os jogos, regras, significados de objetos, coisas e ordens. Na mesma medida seus companheiros aprendem novos modos de conviver, habilidades sociais, o cuidado com o próximo, a se adaptarem a novas situações, não se apegando ao pensamento cartesiano de resolução de problemas, ao respeito a dignidade humana e cidadania.

Diante das narrativas podemos pensar uma inclusão possível através da compreensão do outro, sem as amarras de uma sociedade que estabelece padrões de normalidade e busca enquadrar a todos em estereótipos. A liberdade e as possibilidades encontradas no outro são inúmeras, é preciso trocar as lentes desgastadas que não nos permite enxergar os modos de fazer inclusivos. A tabela a seguir tem como objetivo refletir sobre a forma como as crianças

se colocam diante da inclusão através de seus modos de fazer, pensar sobre esse olhar da criança pode apontar direções para atitudes inclusivas.

A INCLUSÃO SOB O OLHAR DA CRIANÇA	REFLEXÕES
Demonstram sensibilidade para a convivência com a diversidade representada por Vida.	A inclusão necessita que os sujeitos sejam sensíveis a condição do outro, para que possam acolher a diversidade (MANTOAN, 2003).
As crianças compreendem e aceitam as diferenças, mas desapegam-se delas para buscar aquilo que as tornam comum.	O exercício de empatia mobiliza o educador para a ação, ao tentar identificar no outro elementos que possam construir a ponte entre o educador e o estudante.
Valorizam o saber cada criança ocorrendo uma rica oportunidade de troca de saberes no encontro com o outro.	É preciso acolher e valorizar o saber do outro, sem censura e rigidez. Essa prática é o que liberta os excluídos da opressão, ao dar voz aos silenciados (FREIRE, 1987)
As crianças e Vida constroem os modos de fazer juntos.	A inclusão não é um movimento vertical, mas construídos de modo coletivo. Os caminhos precisam ser pensados juntos a pessoa com deficiência (MANTOAN, 2003).
Não erguem barreiras atitudinais, ao não alimentar o preconceito e a desconfiança	A própria LBI atualmente enfatiza a necessidade de combate e desconstrução das barreiras atitudinais frente a pessoa com deficiência. É preciso adotar atitudes que mobilizem os sujeitos a incluir.
Criam novas possibilidades (auto)afirmação do aluno com autismo, adequando as situações cotidianas como a comunicação e as brincadeiras	O educador precisa estar aberto para flexibilizar sua prática, expressa nas adequações, para possibilitar que a pessoa com deficiência seja de fato incluída.

TABELA II: Reflexões inclusivas sob o olhar das crianças.
Fonte: Autoria própria

Uma das contribuições de nossa pesquisa é fazer uma reflexão da inclusão tendo como elemento norteador o olhar da criança sobre as situações vividas com o aluno com autismo. Na tabela II descrevo a forma como as crianças percebem Vida, que repercute nos modos de fazer dos sujeitos de nossa pesquisa.

As crianças participantes de nosso trabalho, demonstram em seus modos de fazer sensibilidade diante de Vida, que representa a disponibilidade para a convivência com a diversidade, mesmo que para isso seja necessário que todos se adequem, inclusive Vida, as situações experimentadas. Mantoan (2003) defende que para a efetivação da inclusão, é necessário as pessoas sejam sensíveis a condição do outro, para que possam estar abertos para a singularidade de cada um. Quando pensamos na educação, as crianças nos fazem pensar na postura que o educador deve assumir diante dos alunos com deficiência e/ou necessidade educacional especial. Não cabe aqui o respeito nem a aceitação, mas a compreensão da condição do outro para que se pense nas possibilidades de cada pessoa.

Entendemos que as crianças percebem as diferenças, pois elas estão lá, mesmo, às vezes, invisíveis e subjetivas. Em contrapartida tentam compreender aspectos que os tornam singulares para desapegar-se deles, na procura por elementos do cotidiano que possibilitem a identificação com Vida. A identidade de cada pessoa faz de cada um único, mas nos une por características pessoais comuns aos outros. O desprendimento pela diferença e o processo de identificação permite o encontro das subjetividades infantis observadas na escola.

O exercício de empatia mobiliza o educador para uma ação inclusiva. Não somos indiferentes aos nossos semelhantes, nesse sentido, ao tentar identificar no estudante características pessoais, comportamentos e gostos comuns, podem construir elo entre o educador e o estudante. Esse vínculo é extremamente necessário para que a educação seja possível. Não aprendemos por meio de qualquer um, mas através daqueles a quem concedemos a oportunidade de nos ensinar. O ensino é então uma atividade humana de implicação, conquista e identificação.

O saber de cada criança é valorizado quando elas interagem de modo espontâneo. Na convivência cada criança tem a oportunidade de se expressar e acolher as expressões do outro colega. Essa troca permite a construção de conhecimento por meio de uma dialética social e histórica, a cada dia novos saberes são internalizados e partilhados. É necessário que os professores acolham e valorizem o saber do aluno com deficiência e/ou necessidade educacional especial, sem censura e rigidez. As formas de saberes são plurais e refletem a história e o cenário social de cada criança, não existe um saber menor apenas diferente que

pode ser explorado para a formação de novos conhecimentos. Essa prática é o que liberta os excluídos da opressão, ao dar voz aos silenciados (FREIRE, 1987). Os alunos precisam encontrar na escola o espaço convidativo para a livre expressão.

Não existe um único modo de fazer a inclusão, receitas e manuais não cabem no cenário da inclusão. É preciso conhecer cada realidade para identificar as possibilidades que cada pessoa com deficiência e/ou necessidade educacional especial apresenta para pensar as estratégias necessárias. As crianças, sujeitos da pesquisa, criam seus modos de fazer juntos com Vida, ao dialogar e inventar novas atitudes inclusivas. A inclusão não é um movimento vertical, mas construída de modo coletivo, no qual todos precisam ser ouvidos e valorizados. Os caminhos para a inclusão precisam ser trilhados junto da pessoa com deficiência (MANTOAN, 2003).

Uma importante característica identificada nos sujeitos da pesquisa, diz respeito as atitudes adotadas frente a Vida. Nas cenas observadas nesta pesquisa e narradas no tópico "O Encontro com o Outro e a Descoberta de um Novo Mundo: os modos de fazer inclusivos das crianças na convivência com uma criança autista", apontam que as os alunos não ergueram barreiras atitudinais nem alimentam o preconceito e a desconfiança pelo colega. Quando se deparam com colegas ou situações discriminatórias tentam sensibilizar para o papel que cada aluno desempenha na convivência com Vida. A própria Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/2015, atualmente enfatiza a necessidade de combate e desconstrução das barreiras atitudinais frente a pessoa com deficiência. É preciso adotar atitudes que mobilizem a todas as pessoas da comunidade escolar a incluir as pessoas com deficiência e/ou necessidade educacional especial.

As crianças criam situações que permitem a (auto)afirmação do aluno com autismo. Nas cenas observadas Vida é aceito como uma criança e não como um autista. Existem momento nos quais as adequações são necessárias, com vistas em superar as dificuldades e possibilitar a participação do aluno com autismo. As novas regras dos jogos e a flexibilidade nas brincadeiras representam essas situações. O educador precisa estar aberto para flexibilizar sua prática, expressa nas adequações, para viabilizar a inclusão da pessoa com deficiência e/ou necessidade educacional especial.

A experiência das crianças sinalizam novas oportunidades na inclusão. Tentar pensar uma educação inclusiva levando em consideração os modos de fazer das crianças implica em investir na quebra das barreiras atitudinais, representada na disponibilidade em acolher aqueles que precisam ser incluídos, estimular a autonomia e emancipação dos sujeitos. Em

outra dimensão é necessário valoriza a diversidade na escola como um elemento enriquecedor das ações educacionais. Todos os envolvidos na inclusão como alunos, família, professores e sociedade colhem resultados positivos, pois amplia as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento de todos, além de fortalecer as noções de cidadania e democracia.

Neste capítulo busquei atender ao terceiro objetivo traçado para este trabalho, *entender os modos de fazer inclusivos das crianças, os significados que elas elaboram um do outro e como os relacionamentos entre as crianças e o aluno com autismo repercutem na construção de suas identidades.* Nas considerações finais demostro ao leitor as contribuições de nossa pesquisa nas dimensões científica, social e pessoal que se concretiza na (auto)formação feita mediante a pesquisa (Auto) Biográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho é fruto de histórias de vida que se cruzam e vão ao encontro da inclusão. A (Auto) Biografia possibilitou não somente o desenvolvimento da pesquisa, mas a (auto)formação em todos os sujeitos envolvidos: autor, crianças, professores, pais, comunidade escolar e, acredito, no leitor. Narrar é reviver e refletir sobre fatos vividos pelo sujeito ou por outras pessoas quando a memória é tomada de empréstimo.

Os resultados desta pesquisa trazem contribuições nas dimensões apontadas como justificativa para a realização do trabalho, a saber: pessoal, científica e social. A oportunidade de narrar fragmentos de minha história de vida despertou sentimentos e pensamentos vinculados a minha (auto)formação. As memórias compartilhadas me fizeram refletir sobre minha vida social, acadêmica e profissional, permitindo (re)pensar minhas atitudes, sonhos, desafios enfrentados, práticas profissionais, conflitos e situações que me aproximara das temáticas educação, docência, infância, autismo e inclusão, dimensões parte de minha subjetividade e direcionam minhas ações na atualidade.

Estudar e viver o método me levou a compreender aspectos de minha história que desembocam nesse momento, e transformaram-me no homem que sou. Destaco que o ato de narrar não se constituiu em uma tarefa simples. As memórias precisaram ser reviradas, revividas e selecionadas, evocando emoções adormecidas que ainda ecoavam na atualidade. Houveram momentos nos quais a (auto)narrativa representou um desgastante resgate de conflitos ainda não superados, ao representar uma memória dolorida de caráter purgativo.

Todo esse processo enriqueceu minha (auto)formação pessoal e acadêmica, ao me fazer perceber novos caminhos a serem desbravados. Acredito ter atendido o primeiro objetivo específico ao narrar a (Auto) Biografia do autor, o que possibilitou uma (auto)reflexão no tocante à minha vida e aproximação com o tema da pesquisa e o método.

Estudar a inclusão de um aluno com autismo, por meio do registro das observações e análise das vivências e narrativas de crianças sobre os seus modos de fazer, é fruto da minha história de implicação e encantamento com o universo infantil, cuja minha formação em psicologia me aproximou da educação inclusiva, sob a qual desenvolvo dois papéis a de psicólogo educacional e professor. A pesquisa e os resultados revelam a sensibilidade necessária para o envolvimento com a inclusão no contexto escolar.

As contribuições acadêmicas e científicas desta produção somam-se as pesquisas locais sobre a inclusão e fortalecem o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN, sendo a primeira pesquisa com crianças e a temática do autismo. Além disso, enriquece o conjunto de pesquisas e ações que envolvem o método (Auto) Biográfico ao fomentar discussões sobre a inclusão através de narrativas de minhas observações e das próprias crianças. Ainda no campo científico, oferecemos uma pesquisa construída em um contexto específico e local, desenvolvida em Mossoró-RN, no Auto Oeste Potiguar. Ao responder a um problema único e atender aos objetivos específicos pode contribuir para outras produções acadêmicas locais.

Foi preciso resgatar autores que dialogassem com a proposta de nossa pesquisa e possibilitassem compreender e responder ao problema proposto. A segunda parte deste trabalho atendeu ao segundo objetivo específico, ao discutir teorias referentes à inclusão, à infância como vivência social subjetiva e ao autismo, com vistas na educação inclusiva, ao vislumbrar as crianças como importantes agentes da inclusão.

Ao falar em inclusão, é necessário resgatar os marcos históricos e os aspectos legais, fruto dos movimentos sociais que lutam pelos direitos da pessoa com deficiência. É possível avanços nos últimos anos, no tocante as discussões teóricas, políticas sociais e práticas na educação inclusiva, resultado das conquistas legitimadas pelas convenções, leis e decretos. Contudo, não se deve perder de vista que há muito a ser alcançado, principalmente quando tratamos das barreias invisíveis presentes nos contextos educacionais que ainda dificultam efetivação da inclusão.

Buscamos compreender a infância e os aspectos intrínsecos a essa fase do desenvolvimento humano. A psicologia sócio-histórica e a análise histórica da infância permitiram analisar os resultados deste trabalho na medida em que foi estudado como as relações sociais entre as crianças e seu lugar na sociedade formam suas identidades.

O método (Auto) Biográfico foi fundamental para a realização de nosso trabalho. Vários aspectos já foram destacados, mas reforço dentre os demais a valorização da subjetividade de todos os sujeitos da pesquisa como elemento que enriquece os resultados. A subjetividade não diminui nem enfraquece o estudo, ela é reconhecida como parte do humano que não pode ser desprestigiada nem negada, em prol de uma busca pela objetividade cartesiana.

Não tínhamos a pretensão de explorar os compêndios psiquiátricos e psicopatológicos para discutir questões clínicas referentes ao Transtorno do Espectro Autista. Nosso foco era apresentar ao leitor um olhar diferenciado, centrado no sujeito e não nos aspectos médicos. Nessa medida, convidamos a embarcar numa discussão das possibilidades do sujeito que estão para além da condição atrelada ao TEA, mas do potencial que o ser humano têm de se desenvolver em meio ao estabelecimento da relação com outro.

Em outra dimensão, contribuímos para o lugar da pesquisa, revelamos aqui a sua colaboração com a sociedade. O trabalho é um recorte de uma realidade local, no qual os resultados apontam reflexões sobre as vivencias das crianças junto a um aluno com autismo em Mossoró-RN. Essa análise contribui para pensarmos sobre as práticas educacionais e fazeres pedagógicos que buscam a inclusão. Além de sensibilizar sociedade sobre o tema e a necessidade de quebrarmos paradigmas e barreiras atitudinais.

Esta pesquisa ainda problematiza novos horizontes sobre a inclusão na escola estudada, nas crianças e famílias envolvidas, na busca por fortalecer as práticas inclusivas do aluno por nós pesquisado, ao ampliar essa perspectiva para toda a comunidade escolar e ter a experiência das crianças como norteadora.

Os sujeitos da pesquisa foram contemplados ao passo que o próprio método (Auto) Biográfico promove uma (auto)formação reflexiva por meio das narrativas e ressignificação das memórias compartilhadas, enfatizamos cada participante como sujeito ativo. Narrar é resgatar da memória acontecimentos significantes a pessoa, nesse processo a reflexão sobre o fato narrado se torna consequência. As crianças sujeitos da pesquisa compartilharam experiências de vida suas e dos colegas, nos quais se percebiam junto ao aluno com autismo, refletindo sobre suas ações e pensamentos sobre a forma como convive.

Na mesma medida, os modos de fazer das crianças são fortalecidos ao perceber as dificuldades vividas no cotidiano, como incompreensão de outras crianças diante da condição da pessoa com autismo. Elas não apresentaram compreender de fato o que é o autismo e a condição clínica da pessoa com esse transtorno. Aquilo que sabem e aprenderam é fruto da experiência ou de momentos em nos quais adultos tentaram de modo simples explicar questões relativas ao TEA. O desconhecimento não representou obstáculo para que criassem modos de fazer que possibilitassem a inclusão.

O aluno diagnosticado com TEA busca envolver sempre que possível com as outras crianças. Estar junto para ele é condição da infância, ao passo que sai do seu mundo para

interagir com o outro em uma dinâmica social típica da infância, qual seja, o brincar. Nessa dialética Vida constrói sua identidade e sua subjetividade, modificando comportamentos e apresentando ações e sentimentos direcionados ao outro, ainda que seja de modo discreto. Aqui acreditamos ter atendido o nosso último objetivo. Todos os objetivos de nosso trabalho forma atendidos aos longos de cada capítulo. Recapitulamos aqui nossos objetivos.

No primeiro foi narrada a (Auto) Biografia do autor, possibilitando uma reflexão no tocante à aproximação com o tema da pesquisa e o método, no qual as experiências de vida foram compartilhadas como um exercício reflexivo de busca de si.

O segundo capítulo discutiu teorias referentes à inclusão, à infância como vivência social subjetiva e ao autismo, com vistas na educação inclusiva, vislumbrando as crianças como importantes agentes da inclusão, cujas as bases teóricas e metodológicas que embasam nossa pesquisa foram debatidas.

O terceiro capítulo descreveu os modos de fazer inclusivos das crianças, com base nas memórias e (auto)narrativas das crianças, para demonstrar como os relacionamentos entre as crianças e o aluno com autismo repercutem na construção de suas identidades, (auto)formação e significados que elas elaboram um do outro, no qual as narrativas foram apresentadas e analisadas culminando na discussão dos resultados construídos ao longo da pesquisa.

Não foi nossa pretensão esgotar a discussão sobre a inclusão, infância e autismo. Acreditamos que esse trabalho contribui com reflexões que possibilitam as pessoas envolvidas e comprometidas com a inclusão pensar novas formas de fazer e superar as barreiras atitudinais que dificultam a educação inclusiva. Acreditamos no papel transformador das ações aqui apresentadas, no qual os modos de fazer das crianças sinalizam possibilidades de incluir e compreender a diversidade no contexto escolar. Não é possível aceitar de forma inerte as dificuldades e barreiras erguidas socialmente. Somos sujeitos ativos e transformadores, a respeito disso Freire (1996, p. 85) sinaliza que

> O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o que intervém como sujeito de ocorrências. Não apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente.

Abraçamos, aqui, o desejo de que nossos resultados possam trazer frutos, sem a pretensão de erguemos a bandeira da verdade, mas apresentamos possibilidades que

promovem uma reflexão sobre as práticas inclusivas. Trazer as experiências das crianças frente a um aluno com autismo representa a necessidade de trocarmos as lentes pela qual contemplamos a inclusão.

A primeira ação é eliminar as barreias atitudinais, que tanto dificultam a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência, para seguir avançando. Isso implica no reconhecimento de que as atitudes tomadas perante à inclusão, quando negativas, podem se constituir em uma silenciosa barreira que precisa ser quebrada. Ações dessa magnitude, assim como os modos de fazer das crianças, podem ser o caminho para a construção coletiva de uma cultura inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, Rubem. **Ouvir para aprender.** São Paulo: Folha de São Paulo, 2004. Disponível em: < http://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2112200415.htm>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2017.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

American Psychiatric Association. **DSM-5:** Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Climepsi Editores: 2014. Lisboa.

BACKES, B; ZANON, N. B; BOSA, C.A. **A relação entre a regressão da linguagem e o desenvolvimento sociocomunicativo de criança com transtorno do espectro autismo.** CODAS. 2013: 25(3): 268-273.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: EDUC, Cortez Editora, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria J. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In. **A Perspectiva sócio-historica na formação em psicologia**. BOCK, Ana Mercês Bahia. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 132–160.

BOSA, C. Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista e C. Bosa (Eds.), **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 21-39.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. (Coord). RESENDE, Ana Paula Crosara de Resende; VITAL, Flavia Maria de Paiva. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012

_____. **LDB nacional:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores:** a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p.11-30, jan./jun. 2002.

CARRARA, Kester. **Introdução a psicologia da educação:** seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Editora Porto, 2003.

CHIATTONE, Heloisa Benevides de Carvalho. A Criança e a Hospitalização. In. ANGERAMI-CAMON, Valdemar Augusto (org.). **A Psicologia no Hospital.** 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p. 23-100.

Conselho Federal de Psicologia. **Código de ética**. XIII Plenário do Conselho Federal de Psicologia, Brasília, 2005.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. psicopedag.,** São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

FARIAS, Iara Maria de; MARANHAO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, Dec. 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda**. Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FRANCESCHI, Fernanda de. **Cartografias do encontro da escola com o autismo:** análise institucional de uma intervenção. Dissertação de Mestrado em Psicologia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação:** ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FROTA, A. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudo e Pesquisa em Psicologia.** v. 7, n. 1, 147-160, 2007.

GOMES, C.; MENDES, E. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010

GURGEL, Iure Coltre; AGUIAR, Ana Lúcia Olivreira. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015

JARDIM, C. **Brincar:** um campo de subjetivação na infância. Fortaleza: Secult, 2003.

JOSSO, Marie-Christine**.** Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (Auto)Biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2010. p. 61-79.

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p.11-23, 1999.

_____. **Experiências de vida e formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.** São Paulo , v. 28, supl. 1, p. s3-s11, Mai 2006 .

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MANTOAN; Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, Brasília: MEC/SEESP, n. 20, p. 29-32, 2003.

_____. Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In. **Ensaios pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 11-16.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.

MINAYO, C.S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Helena. A enfermidade sob o olhar da criança hospitalizada. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 326-332, jul/set 1993.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PESQUISA, M. Da S. Conselho Nacional De Saúde Comissão Nacional De Ética Em. **RESOLUÇÃO Nº196/96 versão 2012**. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2015.

PILETTI, Nelson (org). **Psicologia da aprendizagem:** da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2015.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RACY, Paula Márcia Pardini De Bonis. **Psicologia da educação:** origem, princípios e desdobramentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky:** Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Vozes: Petrópolis, 1995.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades,** Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão:** dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.

SAMPAIO, Cristiane T.SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva:** o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1993.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2 ed. Petropólis: Vozes, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

TURNER, Victor W. **O Processo Ritual:** estrutura e anti-estrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras escogidas:** V. 5. Fundamentos de defectologia. Madrid: Ed. Visor, 1997.

WINNICOTT, D. W. **A Criança e Seu Mundo.** 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
_____. **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.