

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SULAMYTA DA SILVA PINTO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O SUJEITO COM AUTISMO:
UM ESTUDO DE CASO FENOMENOLÓGICO NO ENSINO COMUM**

**VITÓRIA/ES
2013**

SULAMYTA DA SILVA PINTO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O SUJEITO COM AUTISMO:
UM ESTUDO DE CASO FENOMENOLÓGICO NO ENSINO COMUM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES - , como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel.

VITÓRIA/ES
2013

SULAMYTA DA SILVA PINTO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O SUJEITO COM AUTISMO:
UM ESTUDO DE CASO FENOMENOLÓGICO NO ENSINO COMUM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES - , como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel.

Aprovada em: ____ de setembro de 2013.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Hiran Pinel - UFES
Orientador

Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus - UFES
Membro Titular Interno da Comissão Examinadora

Profa. Dra. Ivone Martins de Oliveira - UFES
Membro Titular Interno da Comissão Examinadora

Profa. Dra. Carla Karnoppi Vasques UFRGS
Membro Titular Externo da Comissão Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedicado à Olívia, por permitir-me a experiência de conhecer seu modo singular de *ser-no-mundo*.

Onde tudo começou...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por mais uma conquista em minha vida!

Agradeço à minha maravilhosa família pelo total apoio e incansáveis orações. Sou abençoada por tê-los ao meu lado Olaide, Dilean, Ludmilla, Daniel, Késia e Arthur.

À minha mãe Dilza, obrigada por tudo, sem o seu apoio em momentos cruciais tudo perderia o sentido.

Ao amor da minha vida Jesse Lisboa por todo companheirismo e compreensão pelas horas, dias e meses de ausências constantes.

Meu muito obrigada em especial às meninas do Grupo de Estudos sobre Autismo (Gesa): Emilene Coco dos Santos, Fernanda de Araújo Binatti Chiote, Fernanda Ferreyro Monticeli, Vilmará Mendes; sem o auxílio de vocês e os ricos momentos de escuta e incansável debate não teria conseguido.

Ao meu querido orientador Hiran Pinel por ter me recebido como orientanda e pelos debates instigantes.

Às professoras Denise Meyrelles de Jesus, Ivone Martins de Oliveira e Carla Karnoppi Vasques pela grande contribuição em minha trajetória como estudiosa da educação e fonte de inspiração acadêmica e profissional.

Obrigada às grandes amigas e companheiras de luta na educação Angela Maria de Oliveira, Rozimari Bruno Tonini, Tania Assis Santos Vieira, Valdeci Maria dos Santos, Zara Guzzo Ferreira, Patrícia Borba Alves, Ely Mattos, Adeilza Inácio e Madalena Rizzi Severino. Crescer e amadurecer como pessoa e profissional ao lado de vocês foi e sempre será um grande presente!

Agradeço também às minhas amigas queridas Vanusa Gomes Ferreira e Simone Matos pela presença nas orações mesmo na ausência física. Também agradeço

minha querida amiga e colega de estudos Emilia Helena da Silva Frizzera pelo apoio e escuta sensível nos momentos difíceis.

Agradeço finalmente, à João pela oportunidade de conhecer seus modos de *ser-e-estar-no-mundo* e toda equipe do Centro de Educação Infantil Esperança por ter-nos aberto suas portas para a realização deste estudo.

EPÍGRAFE

É em nós próprios que encontraremos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido.

(MERLEAU-PONTY)

RESUMO

O presente estudo de foco fenomenológico se propôs analisar as práticas pedagógicas direcionadas a um educando com autismo, matriculado na turma de primeiro ano do ensino fundamental, de um Centro de Educação Infantil conveniado à rede pública municipal de ensino, de Cariacica, Espírito Santo. O estudo ainda buscou identificar quais as concepções que os educadores possuíam acerca da temática do autismo e da educação inclusiva, bem como observar as relações estabelecidas entre educadores e educando e os aspectos da socialização do sujeito com os demais colegas de turma e professores. O estudo se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa, cuja metodologia se baseou no estudo de caso fenomenológico. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se entrevistas semi-estruturadas, registro em diário de campo, análise documental e registro fotográfico. O aporte teórico utilizado pela pesquisa se baseou na interlocução entre as contribuições do campo da educação inclusiva e a Filosofia Fenomenológica de Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty, partindo da analítica existencial do Ser, considerando o sujeito com autismo como *ser-no-mundo* e discutindo as relações estabelecidas entre os sujeitos, tal como postula Merleau-Ponty. Como resultados do estudo, constatou-se os desafios colocados pela proposta de educação inclusiva e o desconhecimento à respeito do autismo, redundando numa visão estereotipada do sujeito bem como um baixo investimento nas relações com o educando nos momentos lúdicos. Apontamos também para a necessidade de uma prática pedagógica sistemática e contextualizada direcionada ao educando com autismo, possibilitada pela observação e o registro rigoroso do cotidiano vivido no contexto escolar, a fim de conhecer as necessidades do sujeito. Para tal urge considerar o planejamento do professor como lugar de sistematização da prática educativa.

Palavras-chaves: Autismo, Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas; Fenomenologia.

ABSTRACT

This study focused phenomenological proposed to analyze the pedagogical practices directed to a student with autism enrolled in the class of first year of elementary school, an Early Childhood Center agreement with the municipal public education, Cariacica, Espírito Santo. The study also sought to identify the concepts that educators had on the subject of autism and including education as well as to observe the relations between educators and educating and socializing aspects of the subject with other classmates and teachers. The study was conducted from a qualitative approach, whose methodology was based on the phenomenological case study. As instruments of data collection was used semi-structured interviews, field journaling, documentary analysis and photographic record. The theoretical framework used for the research was based on dialogue between the contributions of the field of inclusive education and Phenomenological Philosophy of Martin Heidegger and Maurice Merleau-Ponty, from the existential analytic of Being, considering the subject with autism as being in the world and discussing the relations between subjects, as Merleau-Ponty posits. The results of the study, it was found the challenges posed by the proposed inclusive education and ignorance about the autism, resulting in a stereotypical view of the subject as well as a low investment in the relationship with the student in playful moments. We also point to the need for a systematic and contextualized pedagogical practice directed to the student with autism, enabled by rigorous observation and recording of everyday living in the school context in order to meet the needs of the subject. To consider planning such urges the teacher as a place of systematization of educational practice.

Key-words: Autism, Inclusive Education, Pedagogical Practices; Phenomenology

LISTA DE SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado
APA: American Psychiatric Association
APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASD: Autism Spectrum Disorder
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI: Centro de Educação Infantil
CID: Código Internacional de Doenças
CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil
DSM-IV: Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais
EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC: Ministério da Educação e Cultura
ONG: Organização Não Governamental
PDD-NOS: Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Não-Especificado
SEME: Secretaria Municipal de Educação
SST: Congregação Servas da Santíssima Trindade
TGD: Transtorno Global do Desenvolvimento
TEACCH: Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children TEACCH
UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A ESCOLARIZAÇÃO DO SUJEITO COM AUTISMO	17
2.1 AUTISMOS: ALGUNS CONTORNOS, DEFINIÇÕES, ABORDAGENS.....	17
2.2 HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DOS SUJEITOS COM AUTISMO.....	25
2.3 ALGUNS OLHARES PARA A EDUCABILIDADE DO SUJEITO COM AUTISMO.....	30
3 EDMUND HUSSERL E O NASCIMENTO DA FENOMENOLOGIA	37
4 AS CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA DE MAURICE MERLEAU-PONTY PARA PENSAR A CRIANÇA	40
4.1 A CRIANÇA PENSADA PELO ADULTO: CONTRIBUIÇÕES FENOMENOLÓGICAS.....	40
4.2 MÉTODO EM PSICOLOGIA DA CRIANÇA: AS PRECAUÇÕES METODOLÓGICAS.....	50
5 DIALOGANDO COM HEIDEGGER E MERLEAU-PONTY: POSSIBILIDADES DE PENSAR A EDUCABILIDADE DO SUJEITO COM AUTISMO	59
6 METODOLOGIA	69
6.1 O CAMINHO METODOLÓGICO A SER TRILHADO.....	69
6.2 OS SUJEITOS E O LOCAL DA PESQUISA.....	73
6.2.1 O Município de Cariacica em Contexto.....	74
6.2.2 Conhecendo o Centro de Educação Infantil Esperança.....	77
6.2.3 A Turma do Primeiro Ano.....	85
6.2.4 Os Educadores.....	85
6.2.4.1 Professora Regente Rosiane.....	86
6.2.4.2 Professora Colaboradora De Ações Inclusivas Selena.....	87
6.2.4.3 Professora de Artes Diana.....	87
6.2.4.4 Professor de Educação Física Thales.....	88
6.2.4.5 Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) Elisângela....	88
6.2.4.6 Educando João.....	89
7 AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AUTISMO	91
7.1 MÚLTIPLOS OLHARES: AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES.....	91

7.1.1 Primeiro Momento.....	92
7.1.2 Segundo Momento.....	98
8 O FENÔMENO A SER DES-VELADO: O <i>SER-COM-O-OUTRO</i> E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS A JOÃO.....	108
8.1 O <i>SER-COM-O-OUTRO</i> . OS SUJEITOS EM RELAÇÕES.....	108
8.2 DES-VELANDO O FENÔMENO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS (IN) TENSÕES DO COTIDIANO ESCOLAR.....	125
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES.....	168
APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA REGENTE.....	169
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA DE COLABORADORA DAS AÇÕES INCLUSIVAS.....	170
APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA DE ARTES.....	171
APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	172
APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	173
APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES.....	174
APÊNDICE G- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA CRIANÇA COM AUTISMO.....	175

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo nasceu das inquietações acerca dos aspectos da educabilidade dos sujeitos com autismo, experienciados no trabalho com uma criança com Autismo, entre o final ano de 2006 até fim do ano de 2007, na época em questão ocupava a função de estagiária de educação infantil na rede privada de ensino. Posteriormente, pelo contínuo interesse na educabilidade desses sujeitos engajamos no trabalho voluntário em uma instituição especializada, voltada especificamente para estas crianças e adolescentes com autismo, durante o ano de 2009.

Após o término do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a experiência de trabalho na rede pública de ensino, no contexto da educação infantil como professora regente no município de Cariacica/ES durante todo ano de 2010, aquelas inquietações ainda não havia nos abandonado e continuaram a persistir, daí a decisão em participar do processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da presente universidade, no ano de 2010, com o tema abordando a escolarização de sujeitos com autismo, visando investigar e contribuir com as práticas pedagógicas voltadas para os mesmos.

Entendemos que a educação escolar é uma importante ferramenta para o conhecimento de mundo e cultura herdados de uma sociedade, pensamos na proposta de uma educação inclusiva que está afinada com os princípios de igualdade, respeito às diferenças e qualidade de ensino como demonstradas nas ações e políticas educacionais dos últimos anos voltadas para estes objetivos, tais como a Declaração de Salamanca de 1994; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; bem como as diretrizes do Ministério da Educação para o Atendimento Educacional Especializado - Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), de 2009.

Notamos que os sujeitos foco do Atendimento Educacional Especializado (AEE): “[...] são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, [s.p]). A partir daí, o atendimento a

estes sujeitos está assegurado no corpo da lei e nas medidas implementadas pelo governo federal por meio das legislações e documentos citados acima.

As diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC) apontam quem são os educandos que apresentam TGD:

Os alunos com transtorno global do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008, p.15).

Vemos que, no corpo da lei e demais ações implementadas pelo governo e o MEC, houve um avanço significativo no que concerne às propostas de educação. Entretanto, para que tal proposta venha se efetivar cada vez mais existem desafios inúmeros, quando se pensa no sujeito com TGD e a presença deste no contexto do ensino regular comum.

Sabemos que historicamente esses sujeitos foram relegados às categorias excludentes, tais como idiotas, selvagens, loucos e, apesar do esforço e da implementação das políticas educacionais discutidas hoje, o discurso sobre a (in) educabilidade desses indivíduos, devido à angústia e incerteza demonstrados pelos profissionais envolvidos em sua educação – onde se coloca os desafios que o autismo apresenta, devido a traços característicos associados a um desconhecimento da temática – resulta numa visão feita apenas de impossibilidades por parte de professores e equipe escolar, acerca da escolarização desses educandos, não vislumbrando assim, vê-los enquanto sujeitos constituídos de subjetividade. Como *ser-no-mundo*, conforme coloca Heidegger (2008).

Pensando na escola enquanto instituição de fundamental importância na formação dos sujeitos, a escolarização de alunos com autismo, conforme Vasques (2003) deve considerar que:

“[...] nesse caminho marcado por dúvidas e respostas provisórias, a escola e a educação emergem cada vez mais como espaços possíveis, desde que seja superada a concepção de escola como espaço social de transmissão de conhecimentos em seu valor instrumental e adaptativo” (VASQUES, 2003, p. 31).

Superada essa visão excludente acerca da educação escolar, esta deixa de ser uma instituição de mera transmissão de conhecimentos e de caráter homogeneizador e passa a adotar um outro caminho:

“[...] a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007 [s.p]).

É acreditando nesta proposta que colocamos a importância de analisar as práticas pedagógicas com uma criança com autismo no contexto do ensino comum, bem como ainda: i) identificar quais são as concepções que os educadores possuem de autismo bem como de educação inclusiva; ii) observar a relação professor e aluno no cotidiano escolar; bem como a relação do educando com autismo, com as demais crianças no cotidiano da escola.

O estudo se inicia dizendo acerca da vivência como educadora e estudiosa da área de educação inclusiva e do caminho percorrido até o presente momento. No segundo capítulo, trataremos dos aspectos da escolarização dos sujeitos com autismo, o debate acerca dos avanços educacionais e políticos históricos, e ainda, os estudos que abordem a temática do autismo com o foco nas práticas pedagógicas junto a esses sujeitos.

No terceiro capítulo, falamos do surgimento da Filosofia Fenomenológica, aporte teórico e metodológico utilizado na reflexão acerca das práticas pedagógicas junto ao educando com autismo, no ensino comum, e de seus principais expoentes na literatura filosófica.

Já no quarto capítulo, discorreremos acerca das contribuições da filosofia fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty no que diz respeito a revisão crítica do autor sobre a psicologia da criança, bem como seu olhar diferenciado para discutir a criança, seus modos de ser e sua relação com o adulto.

No quinto capítulo, buscamos também as contribuições da fenomenologia de Martin Heidegger do Ser e sua grande contribuição para a reflexão do modo de Ser do

homem, colocando que este antes é, *ser-no-mundo*. Neste mesmo capítulo discutimos como as contribuições de Heidegger e Merleau-Ponty podem ser potentes para se pensar a educação inclusiva e, principalmente, a educabilidade dos sujeitos com autismo.

No sexto capítulo trataremos acerca da metodologia que configurou a pesquisa, o método utilizado e os procedimentos para a coleta dos dados do estudo. Falaremos também neste capítulo do panorama educacional do município de Cariacica, local onde se desenvolveu o estudo, o contexto do Centro de Educação Infantil (CEI) pesquisado bem como os sujeitos envolvidos na pesquisa, tal seja, os cinco educadores e o aluno com autismo.

No sétimo capítulo, falaremos das concepções dos educadores acerca da temática do autismo e da inclusão escolar, como tais modos de ver essas importantes questões era colocada pelos cinco professores que atuavam junto ao educando com autismo. No âmbito das concepções discutidas se lança o olhar para a importância de ver o educando além da visão estereotipada do autismo, como indivíduo que vive num mundo a parte, antes, tomamos o conceito heideggeriano de *ser-no-mundo* com a intenção de situar esse sujeito no contexto das relações.

No oitavo capítulo, procuramos discutir as observações acerca das relações travadas entre os sujeitos, tal seja, a relação entre os educadores e o educando e a relação deste com os colegas de classe. Neste capítulo analisamos o sentido das relações a partir do que Heidegger (2008) denomina *ser-com-o-outro* bem como dos aspectos relacionais entre o adulto e a criança pautados por Merleau-Ponty (2006).

Discutimos ainda, o fenômeno do estudo: as práticas pedagógicas junto a um educando matriculado numa turma no ensino comum, como se dava o desenvolvimento das práticas realizadas pelos educadores com o referido aluno e as tensões encontradas no contexto dos espaços-tempos da instituição escolar.

Ao final, teceremos algumas considerações sobre o fenômeno pesquisado, apontando os (des) caminhos percorridos no período do estudo, devido a fatores internos e externos, e as ações desenvolvidas com o sujeito pesquisado.

Acreditamos que este trabalho possa contribuir para a reflexão acerca das práticas pedagógicas direcionadas a esses sujeitos, mas, que ainda há muito o que discutir no tocante à educabilidade dos educandos com autismo e que esta, sem dúvida, não é uma questão que se encerra nos limites deste trabalho.

2 A ESCOLARIZAÇÃO DO SUJEITO COM AUTISMO

2.1 AUTISMOS: ALGUNS CONTORNOS

Há mais de cinquenta anos o que hoje denomina-se autismo, de acordo com os manuais médicos por ora em uso, tem causado inúmeras discussões e inflamados debates acerca das causas - a etiologia, se há uma espécie de 'cura' para o autismo, ou tratamentos, se é doença psiquiátrica, se é de causa orgânica, se ele resulta de relações parentais fracassadas, se a melhor intervenção seria a clínica ou a escolarização - enfim, toda sorte de hipóteses é levantada na tentativa de desvendar o mistério por detrás do autismo.

De acordo com Bosa (2002), há uma grande confusão a respeito da temática e claros desencontros até mesmo entre os pesquisadores do assunto, que vão desde a nomenclatura até as possibilidades etiológicas e métodos salvacionistas que indicarão o melhor caminho para a intervenção com este sujeito. Em uma rápida revisão de literatura sobre a palavra **autismo** a autora nos fala que é possível encontrá-la de diversas maneiras (grifo nosso):

“[...] com “a” maiúsculo e minúsculo, com e sem artigo antecedendo a palavra (o Autismo? Ou o autismo?), como síndrome comportamental, síndrome neuropsiquiátrica/neuropsicológica, como transtorno invasivo do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento, transtorno abrangente do desenvolvimento, como transtorno pervasivo do desenvolvimento (essa palavra nem consta no Aurélio!), psicose infantil, precoce, simbiótica, etc. Ouve-se falar em pré-autismo, pseudo-autismo e pós-autismo” (BOSA, 2002, p. 22).

A autora ressalta ainda, o fato de procurarmos incessantemente sobre os aspectos etiológicos do autismo, seus comprometimentos nos campos da linguagem, relações recíprocas e outros, antes de sequer se ter chegado a um consenso sobre o que é o autismo. A razão está, segundo a mesma, no fato de que “[...] a concepção do autismo passa pela própria concepção de cada profissional sobre a relação entre desenvolvimento e psicopatologia”... “[...] passa pela eterna discussão sobre a relação mente-corpo” (BOSA, 2002, p. 22). Assim, cada profissional tenta buscar, a

partir daquilo que possui como noção de homem, suas crenças, visão de mundo, para significar algo que ainda não há resposta concreta.

A partir pesquisas realizadas, sobretudo na área clínica, apontamos as contribuições de Leo Kanner, psiquiatra austríaco, que, na década de 1940 se ocupou da pesquisa com crianças que apresentavam comportamentos bizarros caracterizados por estereotípias, repetição de gestos amaneirados, somados a outras questões, como comprometimento nas relações interpessoais e na linguagem (ORRÚ, 2009). Seus importantes estudos buscaram pesquisar tais sujeitos de maneira minuciosa, tendo relatado o caso de onze crianças que possuíam o quadro de “[...] autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia” (BOSA, 2002, p.18), denominando-o de Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo.

Hans Asperger, outro conhecido pesquisador, também teve contato com sujeitos cujas características se pareciam com as dos sujeitos descritos na pesquisa de Leo Kanner. Alguns pesquisadores consideram as descrições de Hans Asperger mais minuciosas que as de Kanner, pois o mesmo enfatizou aspectos de casos em que havia comprometimento orgânico, a questão da dificuldade das crianças observadas em manter um contato visual durante as situações de interação social, a presença dos gestos carentes de significação, as chamadas estereotípias, e problemas na fala, que podia se apresentar gramaticalmente corretas, mas monótonas, bem como a forma inapropriada e ingênua de tentarem se aproximar das pessoas (BOSA, 2002).

Embora as pesquisas de Leo Kanner e Hans Asperger fossem realizadas em contextos diferentes, e com ênfases em alguns aspectos diversos, ambas apontaram similaridades de características dos sujeitos observados, como a dificuldade no relacionamento interpessoal e na comunicação, bem como a presença de comportamentos bizarros, como estereotípias e ecolalia imediata - a repetição de palavras ou frases logo após ouvidas - e diferida - a repetição de palavras ou frases ouvidas em outros contextos. Historicamente o autismo tem sido considerado de diversas maneiras: inicialmente como uma esquizofrenia, nos primeiros estudos, posteriormente como psicose, a partir de pesquisas psicanalistas

como de Francis Tustin, que chamou as crianças autistas de ‘crianças encapsuladas’. Segundo Orrú (2009, p. 21):

O desenvolvimento psicológico teria paralisado em um estágio prematuro da vida do bebê, em virtude de um trauma oriundo da percepção sobre a separação do corpo da criança do corpo da mãe, provocando uma experiência psíquica fantasmática.

Também as contribuições de Bruno Betelheim, Margareth Mahler e Melaine Klein, que estudaram o autismo sob a ótica psicanalítica, considerando o autismo como do campo das psicoses. Assim:

“[...] considerando-se a psicose como uma falha em estabelecer relações objetais (distorções no relacionamento mãe-bebê), que são vitais para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. A consequência seria a não-estruturação do ego, enquanto na esquizofrenia haveria uma “quebra” da estrutura egóica inicialmente estabelecida, embora de forma rudimentar e frágil. Portanto, a gravidade do quadro psicótico dependeria do estágio evolutivo em que houve a ruptura do processo de estabelecimento das relações objetais: quanto mais precoce (como no caso do autismo), mais grave” (BOSA, 2002, p. 28).

Historicamente o debate sobre a etiologia do autismo tem sido circunscrito ora como uma esquizofrenia ora como pertencente ao campo das psicoses, mostrando que não há um consenso por parte dos pesquisadores das diferentes áreas que investigam o assunto para analisar a questão – mesmo que tenha “[...] aumentado as críticas feitas às possíveis origens psicanalíticas do autismo, situado em uma mãe incapacitada de amar e outras variáveis inconscientes” (PINEL, 2004, p. 99).

Há ainda mais abordagens do sujeito frente à experiência autística dentro e fora da escola como a sugerida por Pinel (2013b) que se fundamenta em um foco existencial de Ronald Laing (1927-1989), reconhecido como um dos criadores do movimento da antipsiquiatria, antimanicomial.

Pinel (2013) procura ir além associando Laing com uma Pedagogia Contracultural como a que traz sinais (mesmo em tempos diferenciados) como a de Janusz Korczak, Wilhelm Reich, Carl Rogers (do mesmo tempo e entranhado na contracultura), Friederich Perls (envolvido com o referido movimento), Paulo Freire, A. S. Neil (Escola de Summerhill e sua proposta curricular) – dentre outros.

Pinel (2013) se refere a “[...] uma viagem existencial no outro, como possibilidade de se inventar uma travessia educacional” (PINEL, 2013, p. 169, grifo do autor) pontuando a vitalidade que é “[...] uma Pedagogia que valorize sempre a singularidade de ser sendo junto ao outro, mas inserindo-o na pluralidade do/no/ com o mundo” (PINEL, 2004, p. 121). Uma invenção das (im)possibilidades dessa viagem, mas de uma postura fenomenológica existencial do ato sentido de tentar, sempre considerando os “[...] modos de ser sendo junto ao outro no mundo” (PINEL, 2012, 169).

Os métodos cognitivos-comportamentais são mais programas de extinção e reforçamentos de comportamentos que foram (e são) determinados pela cultura como adequados a um aluno na escola: se apropriar dos conteúdos propostos pelos professores em um sistema legitimados por eles, mas nem sempre os resultados são de sucesso.

Assim como se produz críticas às abordagens psicanalíticas, pelo excesso discursivo focando variáveis suspeitas (o desafeto da mãe como etiologia do autismo, por exemplo), nas abordagens diretivas e ou controladoras dos comportamentos não são diferentes, emergindo muitas críticas, especialmente à ideologia do controle e as técnicas explicitamente controladoras utilizadas no processo ensino-aprendizagem escolar e não escolar.

O programa Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) é um desses exemplos de uma Educação Controladora. Moreira (2013) propõe uma pesquisa de caráter qualitativo que tem por objetivo investigar se é possível desenvolver habilidades sociais em crianças com diagnóstico de autismo, através da Metodologia TEACCH. Dentre outros ela conclui:

Ficou claro que é fundamental a estimulação destas crianças; deve haver uma rotina de trabalho, mas o mundo não deve adaptar-se a eles, e sim, eles ao mundo; é necessário fazer enfrentamento com situações que lhes pareçam difíceis, para que não haja agravamento na área social (MOREIRA, 2013, p. 6).

Mas esses dados conclusivos da autora parecem ser comumente descritos nos atendimentos, sejam eles psicanalíticos, fenomenológicos existenciais, comportamentais-cognitivos e outras abordagens como a sócio-histórica fundamentada em Paulo Freire e ou em Vigotski.

Mas sem dúvida as filosofias de cada abordagem diferenciam nas práticas, dando assim o toque da 'pedra filosofal', isso é o diferencial na compreensão do que é mundo, homem, problema e solução dos problemas na escola e fora dela. O clima, estilo e espírito de uma aula, por exemplo (PINEL, 2004, p. 107).

Retomamos agora o contexto complexo do diagnóstico do autismo, geralmente algo que pode anteceder a uma intervenção do tipo sala de aula, mas que mesmo assim não é uma regra, considerando que o diagnóstico e a avaliação é um processo e está indissociado ao tratamento, a um processo aula – dentre outros.

Atualmente, de um modo tradicional, o autismo está enquadrado no grupo dos TGD, que também envolve outros transtornos, como o Autismo, a Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e TGD sem outra especificação. Essas classificações presentes em manuais bastante conhecidos por médicos, psicólogos, professores, pedagogos etc., são objetos de diversas críticas como as de Pinel (2013b) – dentre outros.

O autismo é considerado por estes manuais internacionais Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV, 1995) & Código Internacional de Doenças (CID-10, 1993) como um transtorno a partir dos seguintes critérios: comprometimento nas relações sociais recíprocas, déficits na linguagem e interesses por atividades restritas e comportamento estereotipado.

O atual DSM-V (MILLER-WILSON, 2013) mudou bastante a descrição do autismo (e autista) apesar de continuar a manter a essência dos critérios.

Esse novo manual inclui algumas mudanças significativas para os critérios de diagnósticos – como estamos a dizer - agrupando várias doenças anteriormente separadas em um mesmo tópico ou guarda-chuva, quais sejam: Transtorno Autista,

Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Não-Especificado (PDD-NOS) e Transtorno Desintegrativo da Infância. Assim é que o discurso desse Manual recomenda usar um único rótulo, o de transtorno do espectro do autismo.

A justificação para esta mudança é que estes distúrbios têm os mesmos sintomas (ou os mais vitais), mas em diferentes graus de gravidade – por isso falamos em autismos, no plural – havendo vários modos de expressão considerando os “[...] modos de ser sendo junto ao outro no mundo” (PINEL, 2004, p.170).

De acordo com a American Psychiatric Association (APA), assim, como propõe o DSM-V, os autismos serão mais bem pensados (sentidos e agidos), inclusive por professores e por pedagogos, tendo como nomeação contida em um único distúrbio (rótulo) – que configura em um amplo espectro.

Em termos clínicos, a partir dessa ferramenta (DSM-V), o Transtorno do Espectro do Autismo (Autism Spectrum Disorder, ASD) abarcará os transtornos descritos, e serão realizadas distinções de acordo com o nível de gravidade em relação à interação e comunicação: 1) Déficit em comunicação social e em interação social; 2) Comportamentos, interesses e atividades repetitivas e restritas.

Pensar nos critérios do autismo, apresentados nos manuais acima e relacioná-los com a importância do debate da educação inclusiva é, conseqüentemente, nos remetermos à presença dos sujeitos com autismo no âmbito do ensino regular comum, pensando as práticas pedagógicas direcionadas aos mesmos. A proposta de uma educação baseada na singularidade do sujeito reconhece a importância de um aprofundamento sobre sua condição de ser autista, mas, deve buscar com todo afincamento, dar possibilidades de significativa aprendizagem no contexto escolar.

2.2 HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DOS SUJEITOS COM AUTISMO

Ao buscarmos o auxílio da historiografia no que concerne à escolarização dos sujeitos com autismo, vê-se que esta é uma trajetória que se confunde com a própria história da Educação Especial e, que, muitas das vezes o caminho se torna sinuoso, mostrando-nos os desafios implicados em uma educação onde o outro seja considerado em suas idiossincrasias, o lidar com este outro que pode se mostrar como um estrangeiro para mim, o confronto entre a pretensa normalidade e, por vezes a assustadora, diferença.

Sabemos que na Antiguidade Clássica as crianças que não atendiam aos padrões estéticos, culturais e políticos da época eram abandonadas nos bosques ou eliminadas, de forma que, não sendo consideradas humanas, as 'práticas de exposição' desses sujeitos eram socialmente legitimadas (OLIVEIRA, 2002).

Sobre estas crianças selvagens Vasques (2008, p. 28) ilustra:

Meninos lobos, urso e macaco. Crianças selvagens. Perdidas, roubadas. Criadas com pouco ou nenhum contato humano. Não falam. Caminham de quatro. Rosnam. Não encaram. Atacam! Feras capturadas, resgatadas, das florestas, do exílio, do abandono. A história da infância é contada também por meninos e meninas que, por sua condição física, cultural, social e/ou psíquica, insistem em apontar a fragilidade da condição humana.

Segundo Baptista (2002), a associação entre as chamadas crianças selvagens e o autismo tem sido amplamente discutida pela literatura especializada embasadas nos indícios de semelhanças entre esses sujeitos. Entretanto, não se pode fazer afirmações de plena certeza, pois, segundo o autor, há uma:

"[...] variabilidade de sintomas que caracterizam a síndrome do autismo, exigindo cuidados na ação diagnóstica, mesmo quando estamos diante da criança e dispomos de uma ampla quantidade de informações a seu respeito" (BAPTISTA, 2002, p. 94).

Ainda segundo o autor, acerca dessas semelhanças entre as crianças selvagens e os sujeitos com autismo, existem apenas semelhanças, logo, Baptista (2002, p. 94) ressalta que:

"[...] é muito provável que várias crianças selvagens tenham sido abandonadas em função da presença de dificuldades ou limitações evidentes. Nesse sentido, acreditamos que a busca de compreensão sobre as experiências de intervenção dirigidas às crianças selvagens possa oferecer-nos pistas que atualizem e incrementem as nossas reflexões relativas ao atendimento educativo da criança "diferente".

Durante o período da chamada Idade Média umas das principais responsáveis pela tutela dos denominados deficientes, loucos, anormais era a Igreja Católica que através das ações dos asilos e conventos olhava pelos desvalidos da época. As práticas asilares são inauguradas neste período e marcadas por um caráter dualista, pois, ora o sujeito era visto como alguém a ser cuidado ora culpado por sua deficiência (OLIVEIRA, 2002; VASQUES, 2008).

Com o advento da Modernidade, o avanço das ciências e, sobretudo da medicina, passa a ocorrer um maior interesse pela área da saúde mental. John Locke (1632-1704) com seu princípio do recém-nascido como tabula rasa contribui para uma mudança do *status* do sujeito, antes bruxo, herege, louco, agora considerado doente. Vê-se assim, o nascimento da idiotia, grande categoria que enquadrava os desvalidos da época, caracterizada pela carência de experiências sensoriais e/ou reflexões sobre as ideias geradas pelas sensações (VASQUES, 2008).

O advento da Modernidade traz consigo sua nova concepção de homem, como *animale rationale*, há um afastamento categorial da teologia cristã que a tudo explicava e um redimensionamento da razão humana em detrimento de uma tradição cristã medieval. Assim, a medicina será o saber que ditará os parâmetros relativos à normalidade/anormalidade, este sujeito, o anormal pode ser identificado através de critérios e variáveis, baseados num saber fragmentário e linear.

É a partir desse período que mudanças acerca da visão dos sujeitos estigmatizados como loucos, desvalidos e deficientes começa paulatinamente a tomar novos contornos. Não será mais a semelhança que organizará a busca pelo conhecimento, mas sim a diferenciação, procedimento que irá caracterizar a racionalidade vigente. O corpo passa então a ser a sede de justificação das anomalias. Consequentemente, o saber médico assume o lugar das explicações acerca da anormalidade, antes ocupado pela religião (BAPTISTA, 2002).

Vasques (2008) também nos fala que as ideias de Jonh Locke (1632-1704) exerceram uma importante mudança na filosofia e práticas educacionais, sobretudo aquelas voltadas para os desvalidos. Philippe Pinel (1745-1806), também foi um dos grandes nomes da medicina nesse período, publicando o seu Tratado Médico-

Filosófico sobre a Alienação Mental, de 1809 e sua aproximação com Jean Itard (1774-1838), também médico importante da época e discípulo do primeiro, se tornou um dos pioneiros nas práticas voltadas para os sujeitos considerados idiotas.

A partir do trabalho de Jean Itard com o Selvagem de Aveyron, o menino Victor Aveyron, encontrado nos bosques do interior da França por volta do ano de 1800, a intervenção junto ao mesmo passou a ser conhecida por ser a primeira na experiência de educabilidade desses sujeitos - o chamado tratamento moral. Jean Itard é considerado por muitos como o pioneiro na educação especial, pois, a partir do trabalho com Victor de Aveyron, elaborou o primeiro programa sistemático de educação especial.

Quando Victor Aveyron foi encontrado e levado diretamente à Paris para que os grandes nomes da época o examinassem logo recebeu o diagnóstico de idiotia dado por Philippe Pinel, que também orientou que o mesmo fosse levado ao Hospital Bicêtre já que não havia muito a ser feito naquele caso. Contrariando os conhecimentos acadêmicos da época, Jean Itard defendeu a educabilidade de Victor e passou assim, a assumir sua tutela e tratamento deste, segundo Baptista (2002, p. 10):

“[...] Victor seria possuidor de uma deficiência, porém pensava que essa pudesse estar relacionada com seu modo de vida precedente, em uma floresta junto apenas de animais, sem qualquer contato com seres humanos. Esse tipo de vida teria provocado um estado completo de privação social”.

Para Jean Itard, a cura do menino dependeria de estimulações e ordenações da experiência, já que o mesmo considerava que a causa da deficiência de Victor era devido à ausência de experiências intelectuais e contato com seres humanos, conseqüentemente, o tratamento destinado ao menino era moral, pois incidia sobre o comportamento - as faculdades mentais - e não sobre o corpo (VASQUES, 2008).

Apesar de, em sua concepção, Jean Itard ter fracassado na experiência com Victor de Aveyron, ele é considerado por muitos como um pioneiro na intervenção educativa junta aos sujeitos da educação especial, tendo deixado registros com descrições minuciosas do trabalho realizado que pode contribuir com a (re) construção da trajetória de intervenções voltadas para os mesmos.

O advento da Modernidade trouxe mudanças evidenciadas não apenas nos âmbitos político, filosófico e científico, mas afetou também a organização social da época: nasce o conceito de infância, escola e família explicitado por Ariès (1981). Neste período duas instituições importantes serão responsáveis pela tutela das crianças: a família, em primeiro lugar e escola, em segundo. A escolarização surge quase que juntamente com o conceito de infância, influenciando nos modos de ver o sujeito daquela época.

Além de mudanças no âmbito político e social, a Modernidade trouxe consigo uma nova concepção de homem, como *animale rationale*, houve um afastamento categorial da teologia cristã que a tudo explicava e um redimensionamento da razão humana em detrimento de uma tradição cristã medieval. Assim, a medicina passou a ser o saber que ditava os parâmetros relativos à normalidade/anormalidade, quem era o sujeito. O *anormal* pôde então ser identificado através de critérios e variáveis, baseados num saber fragmentário e linear (grifo nosso).

Vasques (2003) afirma que historicamente a educabilidade da criança com autismo ficou a cargo das instituições especializadas, na Idade Média os asilos, e na Modernidade as instituições especializadas de educação especial, de forma que o atendimento a esse sujeito era centrado na deficiência, na correção dos *déficits*.

Chiote (2011), nos fala que o atendimento especializado aos sujeitos com deficiência e seus serviços foram significativamente ampliados na década de 1970, de forma a prepara o sujeito para a vida em sociedade.

O movimento em favor de uma educação inclusiva ganhou força a partir da metade da década de 1980, tornando-se favorável à instauração de políticas públicas direcionadas aos sujeitos com necessidades educativas especiais. Podemos citar alguns movimentos realizados nos últimos anos que redundaram em ações e políticas públicas em educação inclusiva: a Declaração de Cuenca, Equador (1981); a Declaração de Sunderberg, Espanha (1981); a Declaração Mundial de Educação para Todos, Tailândia (1990); Declaração de Santiago, Chile (1993); a Declaração

de Salamanca, Espanha (1994); Carta para o Terceiro Milênio, Londres, Grã Bretanha (1999); e a Declaração Internacional de Quebec, Canadá (2001).

No âmbito das políticas nacionais, como não poderia deixar de ocorrer, todo o movimento internacional em prol da educação como direito das pessoas com deficiência se refletiu na política brasileira, dentre as quais podemos citar a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996; a Lei nº 10. 098 que fala da acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; a Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001; a Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; as diretrizes do Ministério da Educação para o Atendimento Educacional Especializado - Transtornos Globais do Desenvolvimento, de 2009, e, recentemente a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção à Pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, passando para fins legais, a considerar o autismo como deficiência.

Lançada as bases de uma proposta de educação inclusiva através das políticas públicas e as ações implementadas pelo governo federal, em consonância com o movimento internacional em prol de uma educação para todos, procuramos aqui analisar as práticas pedagógicas junto a um educando com autismo no ensino comum, buscando fazer um diálogo entre a educação inclusiva e as contribuições da Filosofia Fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty e Martin Heidegger, bem como de seus seguidores que propõem uma reflexão sobre o campo educacional.

2.3 ALGUNS OLHARES PARA A EDUCABILIDADE DO SUJEITO COM AUTISMO

O debate acerca da educabilidade dos sujeitos com autismo e a proposta de uma educação inclusiva, cuja ideia é pensar uma educação para todo e qualquer sujeito, valorizando-os em suas singularidades vem cada vez mais ganhando espaço nas discussões da academia nos últimos anos.

Frente ao interesse do presente estudo, em investigar as práticas pedagógicas direcionadas ao educando com autismo no ensino comum, buscamos nas produções acadêmicas estudos que apontassem para as contribuições educacionais desses sujeitos, considerando-se o autismo, as práticas pedagógicas e o ensino fundamental. A pesquisa foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde fizemos um levantamento das produções nos dez últimos anos, do ano de 2002 ao ano de 2012.

Do levantamento dos estudos realizados, encontramos três áreas do conhecimento que se relacionavam ao tema: psicologia, educação e a educação física, que discutem a questão das práticas pedagógicas dos sujeitos com autismo de maneira direta ou indireta. Contabilizamos seis pesquisas no levantamento do Banco de Teses, sendo cinco dissertações e uma tese de doutoramento. Os aportes teóricos dos estudos variavam entre as perspectivas histórico-cultural e a psicanálise.

Braga (2009) realizou um estudo onde procurou investigar as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento dos professores que atuavam com crianças com autismo nas escolas da rede pública do Distrito Federal e como tais concepções interferiam nas práticas pedagógicas junto aos alunos.

A pesquisa da referida autora teve como sujeitos quinze professores que trabalhavam com crianças com o diagnóstico de autismo em classes comuns, em classes especiais e em uma classe de instituição especial de ensino. Através de entrevistas semi-estruturadas e da observação em uma classe de instituição especial foi possível conhecer as concepções dos educadores bem como as práticas desenvolvidas pelos mesmos junto aos alunos com autismo.

O referencial teórico utilizado pela autora não teve uma base única, tendo realizado seu estudo a partir de três aportes teóricos, como a epistemologia genética, o behaviorismo e a perspectiva histórico-cultural. Braga (2009), ainda aponta que, apesar de as concepções dos sujeitos se basearem no discurso da perspectiva histórico-cultural, suas práticas de intervenção refletiam fundamentalmente uma

base comportamentalista, tal seja, havia um distanciamento entre o discurso afirmado pelos educadores não afinado com as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Maiola (2009), realizou um estudo onde pesquisou as práticas de inclusão escolar através do discurso dos professores, dos colegas e de uma aluna com cegueira e espectro de autismo de uma turma de 5^a série do ensino fundamental, em uma escola da rede pública municipal de ensino de Blumenau, Santa Catarina. A pesquisa realizada teve um cunho qualitativo e utilizou como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados foi feita à luz dos documentos oficiais e leis que tratam acerca da educação inclusiva bem como da perspectiva histórico-cultural, utilizando-se também estudos, como os de Baptista (2007), Mantoan (2006a, b) e Beyer (2006a, b).

A pesquisa enfocou as seguintes categorias: sentidos de inclusão escolar, convivência e amizade, inclusão e exclusão, práticas de inclusão na sala de aula e diversidade e diferença. Como resultados apontados no estudo observou-se, dentre outros: a falta de uma concepção clara do que seja inclusão; os primeiros contatos dos alunos da turma com a educanda cega e com espectro de autismo causaram estranheza, mas possibilitou um melhor conhecimento; os alunos disseram da importância de olhar as potencialidades da educanda e não apenas a deficiência; a transferência de parte dos professores aos demais alunos a responsabilidade da inclusão da educanda; a posição dos educandos como mediadores do conhecimento deslocando-se assim, o papel dos professores como centro do conhecimento, denotando que as ações de ensinar e aprender não possuem papéis fixos bem como ainda, a experiência com a diversidade e a convivência entre os alunos com e sem deficiência, podem contribuir para práticas inclusivas em sala de aula e como apoio para estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas pelo professor.

A terceira pesquisa obtida no levantamento realizado, foi o estudo de Martins (2007), que analisou e discutiu as concepções dos educadores regentes de sujeitos com autismo em classes inclusivas e a influência dessas mesmas concepções em suas práticas pedagógicas em sala de aula. O estudo ainda apreendeu as concepções dos professores acerca dos processos de inclusão, as causas e características do

autismo, facilidades e dificuldades encontradas pelos educandos com autismo no processo de inclusão escolar.

Martins (2007) também investigou a opinião dos professores acerca de sua formação em inclusão escolar e, particularmente, a inclusão de autistas, bem como identificou as adaptações e recursos utilizados pelos professores nas práticas pedagógicas junto aos alunos com autismo no contexto da sala de aula. O estudo realizado teve um caráter qualitativo e foi realizado através da pesquisa do tipo etnográfico fazendo uso de entrevistas semi-estruturadas para a coleta dos dados.

Foram entrevistados professores de 1ª a 6ª séries do ensino fundamental de escolas públicas do Distrito Federal. O aporte teórico usado no estudo foi à psicanálise. Utilizou-se também a análise de conteúdo das respostas das entrevistas realizadas. Como resultados obtidos destaca-se o fato de, apesar de os educadores possuírem uma formação acadêmica considerada adequada, suas concepções acerca da proposta de educação inclusiva serem ainda restritivas e limitadas, focando principalmente os aspectos ligados à socialização e a democratização do ensino.

Segundo a autora, o conceito que os educadores possuíam de autismo permitia a perpetuação de uma visão estereotipada do sujeito, como alguém que vive num mundo à parte, além da realidade. Acerca das causalidades do autismo, o discurso dos educadores girou em torno da etiologia orgânica e determinista. Em relação aos dados sobre aspectos que dificultam ou facilitam a inclusão dos educandos com autismo no ensino regular, apontamos, sobretudo, para as características comportamentais e cognitivas dos mesmos bem como a necessidade de uma formação específica sobre o assunto.

Foi constatado também, que a maioria dos educadores fazia algum tipo de adaptação pedagógica curricular. Os resultados da pesquisa apontaram para a congruência e a adaptação pedagógica entre os dois grupos de educadores investigados.

Martins (2007) aponta a educação terapêutica como uma proposta de atendimento aos educandos com autismo incluídos no ensino regular, bem como a criação de um

espaço de interlocução e escuta dos educadores que trabalham junto aos sujeitos, de forma a possibilitar a ressignificação de suas angústias e certezas e desconstrução dos saberes de forma aprender a conviver com a impossibilidade de uma educação ideal, apostando no saber e no desejo de que, pelo ato educativo, o sujeito possa vir a constituir-se.

Melo (2010), em sua pesquisa buscou desvelar as percepções dos professores da rede estadual de ensino da cidade do Rio de Janeiro, sobre as estratégias pedagógicas inerentes à inclusão escolar representadas através da produção de planos de aulas coletivos.

Os aportes teóricos utilizados na tese partem da perspectiva histórico-cultural e estudos variados como os de Ausubel, Novak e Henesian (1969), Vygotsky ¹ (1997; 2003; 2005), para orientação de estratégias pedagógicas de ensino. Para os estudos referentes aos processos inclusivos a autora utilizou as contribuições de Vygotsky (2005; 2006), Ausubel (1968) e Booth e Ainscow (2002), Santos (2006; 2007; 2009) e, por fim, para a reflexão acerca das estratégias pedagógicas a autora tomou as contribuições de Passos (1996; 1997; 2004; 2008) bem como de Candau (2009) e de Freire (2006).

A metodologia da pesquisa se baseou pesquisa etnográfica para a coleta e análise dos dados; bem como também fez uso da observação participante na sala de aula, registro em diário de campo e triangulação dos dados. A autora utilizou-se ainda da pesquisa-ação para o desenvolvimento dos onze encontros realizados com os trezentos e setenta e seis educadores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, no intuito de estudar os processos de desenvolvimento do sujeito com autismo, discutir acerca da inclusão escolar e elaborar os planos de aula coletivamente.

Como resultados do estudo Melo (2010), aponta que, quando os educadores pensam as estratégias pedagógicas de sala de aula, buscando contemplar os processos de desenvolvimento diferenciados, como os dos educandos com autismo, junto aos demais educandos, conhecem melhor as singularidades dos sujeitos,

¹ Por ser um marxista, muito provavelmente o nome desse psicólogo e pedagogo biélo-russo deveria em português ser escrito com “i” em lugar do “y” estadunidense: Liev S. Vigotski. Optamos em manter no estilo contido nas obras consultadas.

planejam e buscam atingir objetivos mais claros, ultrapassando assim, os limites do fazer cotidiano, de forma que, todos os envolvidos se beneficiam no processo.

O estudo de Rabelo (2012) aborda a temática do Ensino Colaborativo entre os professores da sala de aula regular e os professores de educação especial que compartilham responsabilidades, o processo de planejamento, e avaliações dos procedimentos de ensino no trabalho educativo com os educandos com necessidades educacionais especiais. A experiência colaborativa entre os profissionais tem apontado para conquistas no processo de inclusão escolar ao mesmo tempo em que contribui para a formação continuada dos educadores.

Dado esse contexto o estudo buscou questionar as possibilidades e limites que o ensino colaborativo pode proporcionar à formação de professores para a inclusão de educandos com autismo.

A autora analisou ainda as potencialidades e limites dessa experiência colaborativa na formação continuada de professores através do ensino colaborativo com os educadores que atuam no ensino comum e no ensino especial. O estudo baseou-se numa abordagem qualitativa no modelo de pesquisa colaborativa, sendo utilizados como instrumento na coleta de dados: questionários, fichas de identificação dos alunos, roteiros de grupo focal, observação participante no ensino comum e na sala de recursos multifuncionais e registros em diário de campo.

Em relação às atividades colaborativas com os educadores, foram realizados oito encontros em grupo, registrados por meio de filmagem; vinte encontros de planejamento, intervenção e avaliação com os professores por escola e vinte e oito sessões de colaboração em sala de aula com professores e alunos com autismo. Foi aplicada a técnica de grupo focal com as professores em dois encontros e os dados obtidos foram analisados com base em categorias de análises.

Os sujeitos participantes do estudo foram os professores do ensino comum, professores do ensino especial, estagiárias, e três educandos com autismo, matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental pertencentes a três escolas públicas do estado do Pará.

Como resultado da pesquisa, Rabelo (2012) aponta que as experiências de ensino colaborativo trouxeram contribuições para a formação continuada dos professores, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para os educandos com autismo. Analisou-se também o fato de, apesar das contribuições, existirem limites quando se considera as demandas de formação dos professores tanto do ensino comum quanto do ensino especial.

O estudo de Siqueira (2011) buscou compreender e analisar o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas da disciplina de Educação Física com um educando com autismo. Em relação ao aporte teórico, a autora adotou as contribuições da perspectiva histórico-cultural, sendo a pesquisa de abordagem qualitativa utilizando o estudo de caso como metodologia. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevistas semi-estruturadas, observação participante, videograções, registro fotográfico e o registro em diário de campo. No tratamento dos dados foi utilizada a técnica de análise dos conteúdos.

O estudo se desenvolveu numa escola da rede pública municipal da cidade de Vitória, Espírito Santo, na turma de 3º ano do ensino fundamental. Como resultados obtidos na pesquisa Siqueira (2011), aponta que a atitude acolhedora da professora na experiência com a diversidade foi o fator fundamental para propiciar a interação do aluno com autismo com os colegas nas aulas de Educação Física. A autora evidenciou ainda, as ações didático-metodológicas organizadas pela professora a fim de promover a inclusão do educando nas aulas de sua disciplina, tal seja, educar o olhar do professor para o educando e não para a deficiência, reconhecer e ressignificar os momentos de atendimento individualizado, criar arranjos didáticos nos momentos individualizados e nas aulas de Educação Física regular, de forma a contribuir para a escola se modificar e ressignificar seus espaços-tempos em função das demandas de seus alunos.

O referidos trabalhos acima, colocam a necessidade de se construir outros modos de ver os sujeitos com autismo no âmbito de sua educabilidade, buscando refletir a presença desse sujeito no contexto escolar sob uma proposta educativa inclusiva. Portanto, colocamos a importância de refletir e buscar um olhar atento para as questões educativas dos sujeitos com autismo, assim, tomamos neste presente

estudo as contribuições da Filosofia Fenomenológica pela contribuição no sentido de possibilitar um olhar para o sujeito como *ser-no-mundo*.

Neste estudo buscamos analisar as práticas pedagógicas junto ao sujeito com autismo; bem como identificar as concepções dos educadores sobre autismo e inclusão escolar e ainda, observar das relações entre professores e educando e educando e demais colegas de turma, no contexto de uma escola inclusiva à luz da fenomenologia existencial, por acreditarmos ser potente no sentido de lançar novos olhares para o sujeito bem como os atores envolvidos na ação educativa, tal seja, os professores.

3 EDMUND HUSSERL E O NASCIMENTO DA FENOMENOLOGIA

Ao tomarmos o diálogo com a filosofia com o campo educacional pensamos nessa interlocução como uma abertura às possibilidades teórico-metodológicas não em um sentido de fazer da filosofia um apêndice do debate educativo na perspectiva da educação inclusiva. Intentamos algo mais profundo, acreditamos que a interlocução entre esses dois campos do saber que dizem sobre o homem a realidade vivida possa ser potente para se pensar a partir de outro olhar, onde sujeito e mundo estejam indissociados, e a condição do existir do homem possa ser questionada.

Uma corrente do pensamento filosófico que colocou o homem num local central em suas discussões foi a Filosofia Fenomenológica. A Fenomenologia é um método filosófico desenvolvido por Edmund Husserl, que nasceu em Prossnitz na Morávia, em 1859 vindo a falecer em 1938. Edmund Husserl estudou matemática em Berlim e fez sua tese sobre o cálculo das variações, em 1883. Tendo obtido o título de livre docente em 1887, pouco tempo depois publicou a Filosofia da Aritmética em 1891.

Teve uma carreira acadêmica laureada, sendo posteriormente nomeado professor de filosofia de Gotinga, no ano 1901. Foi nesse mesmo ano que publicou as Pesquisas Lógicas, seguida de a filosofia como ciência rigorosa e as ideias por uma fenomenologia pura e uma filosofia fenomenológica, as duas últimas obras foram publicadas entre os anos de 1911 e 1913.

Em 1916 o filósofo passa a lecionar na Universidade de Freiburg até o seu afastamento em 1928, pelo contexto da ascensão do nazismo e de sua origem judaica, sendo impedido assim, de prosseguir em sua carreira acadêmica. O pensamento de Edmund Husserl foi profundamente influenciado pelas ideias de Franz Brentano (1838-1917) sobre as intuições primeiras, bem como as leituras de Kant e Descartes, buscando desenvolver um método autêntico com intuito de dar à filosofia um rigor científico tal qual o das ciências exatas.

A Fenomenologia de Edmund Husserl buscava solucionar a crise do pensamento europeu, demonstrada acerca dos debates sobre o valor da ciência, bem como a tendência de reduzir o pensamento a um produto sem valor intrínseco, “[...] como um simples resultado de um condicionamento por necessidades psicológicas, sociais, históricas” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 398).

Portanto, o intento de Edmund Husserl era discutir as concepções filosóficas de tradição positivista vigente naquele período. Segundo Reale (2007, p. 553) “[...] a fenomenologia se apresenta também como pensamento desconfiado em relação a todo apriorismo idealista”, sua meta é ir às coisas mesmas, deixar que o fenômeno apareça por si, rejeitando assim, a aceitação de conceitos prontos e a justificações impostas de maneira aparente. Para Edmund Husserl, a palavra de ordem da fenomenologia é o *retorno às coisas mesmas*, “[...] buscar nas coisas manifestas fenômenos tão evidentes que não possam ser negados” (REALE, 2007, p. 554). Mas isto só é possível a partir da descrição dos fenômenos que se anunciam e apresentam à consciência depois que se faz a *epoché*, ou seja, depois que colocamos entre parênteses as nossas pré-concepções e juízos sobre as coisas (REALE, 2007).

Ao suspender as pressuposições do senso comum, a fenomenologia passa a não mais estudar as faculdades transcendentais do sujeito que trava relações representativas com os objetos no mundo, mas sim, estudar uma consciência para qual, desde sempre, os fenômenos ocorrem (KAHLMEYER-MERTENS, 2008).

Tratamos aqui, de abordar a subjetividade do homem, subjetividade essa considerada como a consciência que diz respeito a uma ciência de algo, uma co-

ciência. A consciência para a fenomenologia não é o sujeito que se relaciona com um mundo, é antes de tudo, a consciência de alguma coisa, das coisas do mundo para as quais tem sempre uma intencionalidade, uma consciência de fenômenos.

Ainda segundo o autor, a fenomenologia tem em vista uma dimensão transcendental, assim:

Tal subjetividade, que conquanto consciência transcende o mundo, sempre intui singularmente os objetos do mundo, confrontando seu modo de ser, contemplando o que neles há de mais essencial. Assim, a percepção dos fenômenos pela consciência é a contemplação de suas essências (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p próprias. 17).

Essência para a fenomenologia não é algo de outra dimensão e a transcendência não se trata de transportarmos para outro plano, mas antes, o ato de consciência em perceber o que há de mais imediato no fenômeno. Reale (2007) nos mostra que “[...] para o fenomenólogo não interessa a análise desta ou daquela norma moral, porém compreender por que esta ou aquela norma são normas morais e não outras normas” (REALE 2007, p. 554). Assim, a fenomenologia pretende ser uma ciência voltada para a análise e descrição das essências, diferindo-se aqui das análises da psicologia e da ciência: o fenomenólogo não manipula dados de fato e sim as essências, não estuda fatos particulares e sim as ideias universais, não se interessa pelo comportamento moral de um sujeito, mas busca sim entender o que é a moralidade.

As ideias de Edmund Husserl tiveram impacto no pensamento de sua época, influenciando importantes filósofos do século XX, como Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty e Martin Heidegger, que embora tenham ressignificado algumas de suas ideias, guardam grandes contribuições que Edmund Husserl deu ao pensamento filosófico no século passado.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA DE MAURICE MERLEAU-PONTY PARA PENSAR A CRIANÇA

4.1 A CRIANÇA PENSADA PELO ADULTO: CONTRIBUIÇÕES FENOMENOLÓGICAS

Diante do debate acerca da educação inclusiva e o atendimento educacional voltado para os sujeitos com autismo, há que se buscar as bases conceituais de uma proposta de educação em que o sujeito seja primazia.

Um teórico que deu à infância e à criança um lugar de destaque foi Maurice Merleau-Ponty (1908-1962), filósofo e maior expoente da Filosofia Fenomenológica da França que, no final da década de 1940 e início dos anos de 1950, ocupou a cátedra da Universidade Sorbonne da disciplina Psicologia da Criança e Pedagogia, ministrando nesse período vários cursos acerca da temática Psicologia e Pedagogia da Criança, de 1949 a 1952, publicados posteriormente. A importância do pensamento Merleau-Pontiano para pensar uma ciência humana acerca da vida infantil se baseia em sua postura de recusa às dicotomias existentes em sua época, como por exemplo, entre inato e adquirido, o que é fisiológico e o que é psíquico, entre maturação e aprendizagem, etc. Merleau-Ponty, nesse sentido, busca colocar entre parênteses essas discussões a fim de se aproximar mais da criança e de compreender como ela vive, pois “[...] se a criança constitui um momento numa dinâmica de conjunto, é impossível repartir a conduta infantil” (MERLEAU-PONTY apud MACHADO, 2010, p. 17). Portanto, para ele não cabe dualismos em psicologia da criança e nos convida a buscar totalidades.

Assim, no final da década de 1940 o filósofo propõe que o adulto enxergue a criança do seu próprio ponto de vista, “[...] do ponto de vista do pesquisado” (MACHADO, 2010, p. 20). A postura adotada pelo autor ainda inclui críticas aos estudos de Jean Piaget, à noção de representação de mundo pela criança e se aproxima das pesquisas da Antropologia e Psicanálise.

A importante contribuição da obra de Merleau-Ponty acerca da criança se faz em sua proposta de pensá-la enquanto sujeito que “[...] vive num corpo fenomênico, indiviso, ela está no social e no seu corpo, nos dois meios ao mesmo tempo sem nenhuma dificuldade” (MACHADO, 2010 apud MERLEAU-PONTY, 1990, p. 230).

O filósofo ainda problematiza uma questão que para ele é causadora de incessantes discussões: a relação entre psicologia da infância e pedagogia, dois campos do saber que dizem sobre a criança. Segundo Merleau-Ponty, a psicologia sempre foi considerada uma ciência que pensa a criança e seu desenvolvimento, enquanto a pedagogia era vista como uma técnica da educação cuja única função seria aplicar as referidas técnicas da primeira. De forma que, tradicionalmente considerava-se a pedagogia sujeitada à psicologia. De acordo com essa visão a pedagogia é um conjunto de técnicas que resumem a ciência psicológica e a transforma em regras de ações. Nesta relação, o filósofo diz que a pedagogia está subordinada a duas áreas: primeiro à psicologia e segundo a moral.

Ao dizer da relação entre pedagogia e moral, coloca o fato de a pedagogia pressupor uma moral estabelecida bem como resumir-se unicamente a aplicar os valores preestabelecidos. De acordo com Merleau-Ponty (2006, p. 84), esta é uma visão equivocada, pois:

“[...] não se podem admitir valores preestabelecidos antes de conhecer a situação real da criança. Antes de tudo, é preciso estabelecer o valor da própria situação. Não se podem estabelecer imperativos preconcebidos antes de conhecer os conflitos entre adulto e criança”.

E reitera dizendo que nenhuma moral pode ser estabelecida *a priori* “[...] enquanto só houver fins abstratos, não haverá moral real, o imperativo moral emerge em contato com as situações” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 84).

O autor destaca ainda que a pretensa dependência da pedagogia em relação à psicologia é artificial, pois, “[...] a pedagogia não é aplicação da psicologia, ela é psicologia da criança” (p. 84 grifo do autor), por que é impossível ao pedagogo separar observação e ação. E em sua análise continua dizendo que

“[...] toda observação é já uma intervenção; não se pode experimentar ou observar sem mudar alguma coisa no objeto de estudo. Toda teoria é ao mesmo tempo prática. E, inversamente, toda ação supõe relações de compreensão. As relações entre criança e educador não são acessórias, mas *essenciais* à situação” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 84 grifo nosso).

Portanto, sob um viés fenomenológico, não existe separação entre teoria e prática, as relações entre ambas não se dão de maneira linear, mas circular, daquilo que o filósofo denomina de envolvimento recíproco: toda prática supõe um juízo e produz um juízo. Assim, toda pedagogia é ao mesmo tempo psicologia, implicitamente. O autor ainda destaca a importância da relação entre educador e criança e diz que o educador só pode conhecê-la a partir de suas relações com ela e das reações advindas desta relação, de forma que o adulto aprende a conhecer-se e ensinar a criança de forma simultânea.

Portanto, retomando a pretensa subordinação da pedagogia à psicologia e à moral, para Merleau-Ponty (2006) não há três disciplinas distintas, mas a seu ver, um único trabalho dirigido: para o estudo das regras de conduta (moral) ou para o saber objetivo (psicologia da criança) ou para as relações do adulto e criança (pedagogia). E acrescenta ainda que:

“[...] a psicologia da criança vê as coisas mais do lado da criança; a pedagogia, do lado do adulto. A pedagogia será, portanto, a descrição da imagem que o adulto tem da criança. Procura saber como este estabelece suas relações com a criança e como isso foi feito nas diferentes épocas da história” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 85).

Sobre a relação adulto-criança, o filósofo coloca que, em nosso lidar com a criança esta passa a ser aquilo que nós a transformamos; essa relação que ele denomina de relação circular não pode ser evitada por que “[...] não há outro meio de acesso à criança [...] é preciso separar, pouco a pouco, o que vem de nós e o que é dela” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 85). Em resumo, o autor, conclui que não há separação entre observação e ação, teoria e prática e que as relações estabelecidas entre as mesmas nunca são relações de puro conhecimento, mas uma relação de existência e, com uma postura crítica o suficiente, pode-se esperar constituir um saber real.

Sem dúvida este é um pensamento inteiramente fenomenológico, pois, no postulado de filósofos como Edmund Husserl e Martin Heidegger não pode haver separação entre sujeito e objeto. Para olharmos a criança sob outra ótica, devemos vê-la a partir de si mesma. Merleau-Ponty (2006) nos fala ainda que nós, adultos sempre a consideramos como um devir, assim:

“[...] nossas relações com a criança parecem-nos ditadas pela natureza, estabelecidas com bases em diferenças permanentes, biológicas, nossa conduta de dominação parece-nos natural e necessária, pois a criança espera tudo de nós” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 85).

É essa visão autoritária que devemos enfrentar: se olharmos a criança apenas a partir dessa ótica denominada por ele de *adultocentrada*, jamais conseguiremos produzir um conhecimento acerca da criança e seu viver, e, não estaremos assim, aos postulados tradicionais da psicologia, onde a criança era vista como algo inferior ao adulto, o seu vir a ser (MACHADO, 2010 apud MERLEAU-PONTY, 1990, p. 230).

Sendo assim, adotar a postura de olharmos a criança enquanto sujeito, a partir de si mesma de suas vivências significa movimentar o lugar em que a se coloca nas relações, de alguém que espera tudo de nós, adultos, numa relação de extrema dependência, para o de alguém que, mesmo não sendo o nosso igual, não nos é totalmente estrangeiro, um ser que está sendo em determinado contexto.

Merleau-Ponty (2006) também aponta que toda pesquisa que pretenda abordar a relação adulto-criança deve recorrer à história de como essa relação se deu através dos diferentes momentos pela humanidade. É necessário que se volte para a história da pedagogia, por que será ela que dará informações acerca da conduta do adulto para com a criança. O filósofo acrescenta que a relação adulto-criança é um fenômeno especular:

“[...] ambos se refletem como dois espelhos indefinidamente fronteiros. A criança é o que acreditamos que ela é, reflexo do que queremos que ela seja. Estamos todos indissoluvelmente ligados pelo fato de que outrem é para conosco o que somos para com ele” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 85).

E continua dizendo que a história e a etnografia tem mostrado que somos nós mesmos, os adultos, os criadores da chamada ‘mentalidade infantil’ bem como ainda mostra como a atitude de repressão para com a criança na qual se acredita ser de

ordem biológica, é na verdade expressão de certa intra-subjetividade, assim, a tomada de consciência é por demais difícil ao se tratar de nós mesmos e “[...] o fenômeno nos escapa quando estamos diretamente implicados na situação” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 85). E toma as contribuições de Descartes sobre liberdade e poder para falar das relações entre adulto e criança, ao complementar que nossas ações para com as mesmas parecem-nos justificáveis pela ‘natureza’.

Mas aqui convém fazer a distinção de Descartes entre “liberdade” e “poder”, uma vez que a liberdade é a mesma para todos, mas o poder (os meios de realizá-la) não o é. Isso se aplica à criança: completamente desprovida de “poder” ao nascer, a liberdade não tem sentido para ela, pois, não lhe é possível nenhuma autonomia. É esse estado totalmente passageiro que nos parece recomendar uma atitude possessiva (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 86).

De maneira que, para o filósofo, não existe uma relação de igualdade entre adulto e criança e muito mesmo esta poderá ser criada. Mesmo por que as relações com outrem são sempre complicadas, durante os primeiros meses de vida a criança está destituída de ‘poder’, o que dá a seus pais o que Merleau-Ponty (2006) chama de ‘certo hábito de dominação’, depois é difícil que ocorra uma atitude perfeitamente ajustadas nas relações entre os mesmos, sempre haverá divergências (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 101). É necessário examinar nossa própria atitude para com a criança: não respeitar todos os seus caprichos, mas também não considerar que tudo o seja. “As relações com a criança nunca serão absolutamente objetivas, mas devemos agir de tal modo que o desequilíbrio não ocorra em detrimento da criança” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 102).

Consequentemente, ao colocarmos os postulados de Merleau-Ponty (2006) para se pensar na educabilidade dos sujeitos com necessidades educativas especiais e até mesmo com autismo, como é o intento do estudo, será necessário a assunção de uma atitude de *responsividade* perante o outro, o educando diferente. A palavra *responsividade* é tomada aqui por Machado (2010) no sentido fenomenológico, como sinônimo de cuidado do adulto em relação à criança (grifo nosso).

A análise acerca das práticas pedagógicas junto ao sujeito com autismo, assumirmos uma atitude responsiva significa um cuidado do educador para com o educando, muita das vezes, enxergado como alguém incapacitado de aprender e de

se relacionar com o mundo a partir do outro. Em suma, assumir uma atitude responsiva diante do outro, o educando, é sinônimo de provocar uma mudança radical em nossas concepções de sujeito e de mundo; é ver o outro, a criança, o aluno como *ser-no-mundo*. É entender a importância de oportunizarmos ao sujeito meios de obterem experiências significativas no contexto escolar.

Dessa maneira, a filosofia fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty (2006) se encaixa perfeitamente em nossas concepções acerca de uma proposta de educação inclusiva, onde o outro, o educando com autismo, seja olhado com *responsividade*, engendrando no educador uma prática *cuidadosa* para com o sujeito. Assim, passaremos adiante, a conhecer um pouco mais das contribuições deste filósofo para a produção de um conhecimento acerca da psicologia e pedagogia da criança tendo em vista o desafio de buscar vê-la como *ser-no-mundo*, a criança mesma. Para tanto, Merleau-Ponty (2006) busca as contribuições de importantes áreas do conhecimento como da Psicologia da Gestalt, da qual toma emprestado os postulados sobre o desenvolvimento humano, os estudos da Psicanálise e da Antropologia, bem como faz importantes críticas à psicologia tradicional de sua época e às pesquisas de Jean Piaget, contra a pretensa “[...] representação de mundo pela criança” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 103).

Machado (2007) ressalta a crítica feita pelo filósofo acerca da Psicologia Clássica que, com suas explicações e causalidades afastou o adulto da ‘infância mesma’, ao criar teorizações e conceituações disciplinares sobre a criança, como deve ser criada e quais são as suas etapas de vida. Ao falar das relações entre adultos e crianças o filósofo examina as concepções da psicologia da criança e como este campo do saber traça o que considera ser o desenvolvimento infantil. Para Merleau-Ponty (2006) falar em desenvolvimento da criança é tratar de uma noção paradoxal, pois:

“[...] criança é desenvolvimento, tal conceito não supõe continuidade absoluta nem descontinuidade absoluta, ou seja, o desenvolvimento não é nem uma soma de elementos homogêneos nem uma sequência de etapas sem transição” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 241).

Nesta esteira, o filósofo debate a noção de desenvolvimento preconizada pela psicologia de sua época: de um lado, a concepção mecanicista que tratava o

desenvolvimento como uma soma de elementos homogêneos, de outro, a concepção idealista, para qual o advento da personalidade adulta não é preparado pelo psiquismo infantil, surgindo subitamente quando o sujeito chega a adultice (MERLEAU-PONTY, 2006). Assim, a primeira concepção nega toda e qualquer mudança qualitativa e estrutural no interior do desenvolvimento e, a segunda por sua vez, nega que haja uma transição entre o estado da criança e o estado de adulto. A seguir serão apresentadas as duas concepções mais detalhadamente.

I. Concepção mecanicista. É representada pela reflexologia que vê o desenvolvimento da criança como a aquisição de uma série de reflexos condicionados, a conduta seria um edifício de reflexos cada vez mais complexos, adquiridos por transferência do poder reflexogênico. “[...] as respostas das crianças seriam cada vez mais matizadas, e a própria conduta derivaria desse mecanismo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 242). Segundo esta concepção, o organismo do sujeito seria modelado pelo meio, dependeria de fenômenos exteriores. Não há nenhuma consideração pelo psiquismo, tudo se resumiria às questões motoras.

Para Merleau-Ponty, esta concepção supõe que as respostas dadas pelo organismo dependem essencialmente de fenômenos exteriores, não havendo assim, condição interna de reação, apenas a reação motora. Ora, o organismo não é passivo. A resposta não é apenas condicionada pelo número e pela qualidade desses estímulos, mas também pela atitude do organismo em reação a estes. Não se pode resumir a relação organismo e meio apenas em estímulo e resposta. Em segundo lugar, o filósofo afirma que tal concepção mecanicista só admite uma simples diferença de graus entre o que precede e o que sucede, de forma que “[...] todo desenvolvimento da criança resultaria de uma soma de modificações” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 242). O autor discute que o desenvolvimento não é algo contínuo e linear. O ser humano possui uma capacidade de organização que não se resume à atividade do sistema motor.

II. Concepção idealista. Essa segunda concepção discutida por Merleau-Ponty (2006), ressalta o fato de que no ser humano o desenvolvimento não é um registro no sistema nervoso de certas respostas a determinados estímulos. O desenvolvimento supõe uma tomada de consciência, a compreensão da situação,

algo que a concepção mecanicista não considerou. Todo desenvolvimento é produzido por uma série de atos de ideação que intervém rompendo de forma definitiva com o que antecede. O autor ainda acrescenta que esta concepção se aproxima da proposta de Piaget, pois,

“[...] a reversibilidade pura é considerada como algo de natureza diferente das regulações perceptivas. A tomada de consciência de uma situação no plano intelectual supõe certa reversibilidade no espírito. A criança a atinge superando a etapa sensório-motora, para chegar ao advento de um pensamento que não possa ser virtualmente transportado para outro ponto completamente diferente” (MERLEAU-PONTY, 2006, p 243).

De acordo com o filósofo, já que na presente concepção idealista o pensamento sobrevém repentinamente, “[...] o desenvolvimento se daria por golpes de estado” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 243), de modo que não se permite entender a realização de ordem na conduta estando em contradição com a própria noção de desenvolvimento.

Nas duas concepções citadas acima, as relações entre adulto e criança são colocadas de maneiras distintas. Na concepção mecanicista, a socialização da criança se daria de maneira mecânica: o meio social intervém de fora, sem preparação ou solicitação por parte da criança. Neste sentido, os psicólogos dessa corrente comparam a socialização da criança à inserção de um rato no labirinto experimental, onde cargas elétricas o inibem de tomar determinados caminhos. Do mesmo modo, a criança na vida social estaria sujeita a interditos inibidores, havendo nesse caso, um labirinto social.

Na concepção idealista o estado adulto não possuiria equivalente algum nos estados iniciais. Aqui, Merleau-Ponty cita a visão Piagetiana como idealista por que considera uma série de regulações perceptivas pré-intelectuais (erros perceptivos imperfeitamente corrigidos) em comparação com o pensamento do adulto (visão objetiva, reversível). Os esquemas perceptivos não poderiam ser mais que um registro da impressão passada sem organização intrínseca.

Para o pensamento Merleau-Pontiano essas duas visões são insuficientes, pois, de acordo com a Teoria da Gestalt, a organização perceptiva e inteligência manifestam-

se de maneiras distintas. Na percepção de profundidade, o número de erros é inversamente proporcional à quantidade de objetos dados no campo, assim, “[...] para a inteligência só há uma diferença de grau entre esses diferentes casos”. Portanto, para a percepção, perceber dois pedaços de giz é qualitativamente diferente de perceber um conjunto de mais pedaços de giz (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 244).

De acordo com a Gestalt, cada objeto é visto com relação ao conjunto, de forma que, a presença de “[...] cinco pedaços de giz institui um ‘fenômeno de nível’ [...] ... em que a dimensão e a distância dos objetos são mais bem determinadas [...] o que era equivalente do ponto de vista do juiz torna-se muito diferente na percepção” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 244).

O filósofo acrescenta ainda, que as concepções Piagetianas descrevem a atitude infantil de modo negativo, assim,

A reversibilidade absoluta do pensamento adulto encerra a criança num estado mental pré-lógico. Ora, por um lado, há “antecipações” na criança e, por outro, pode-se indagar se o pensamento do adulto, fora da matemática, não procede por conceitos perfeitamente puros que demonstram uma reversibilidade absoluta (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 245).

III. Concepção dialética. Em contrapartida, Merleau-Ponty traz a visão do que seria o desenvolvimento da criança usando os aportes da Teoria da Gestalt, para ele considerada uma visão dialética. A Gestalt, ou Teoria da Forma, é uma corrente da psicologia alemã que teve início a partir dos estudos no campo da percepção, em contraposição às concepções da psicologia tradicional, que a considerava como algo distinto da sensação, relacionando-a apenas por meio da causalidade estímulo-resposta. A percepção, nesta perspectiva, é o ato pelo qual a consciência apreende um dado objeto, utilizando as sensações como instrumento. Em contrapartida, a Teoria da Forma, analisa a questão da percepção através da noção de campo, não existindo dessa maneira, sensações elementares, nem objetos isolados: a “[...] percepção não é o conhecimento exaustivo e total do objeto, mas uma interpretação sempre provisória e incompleta” (NÓBREGA, 2008, p. 18).

Na concepção dos teóricos da Gestalt, o desenvolvimento é caracterizado pela emergência de formas novas motivadas pelas fases anteriores, opondo-se assim, à teoria mecanicista. De maneira que podemos colocar assim:

Há a ação recíproca entre o dentro e o fora. Maturação e aprendizagem são correlativas. É inútil e impossível separá-las. Assistimos a fenômenos de acumulação quantitativa que produz mudanças qualitativas, a uma transformação da quantidade em qualidade (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 245).

Ao estabelecer um diálogo em suas obras com a noção de desenvolvimento e percepção dos teóricos da Teoria da Gestalt, Merleau-Ponty propõe lançarmos um novo/outro olhar para a produção de conhecimento sobre a criança, como por exemplo, a ideia da existência de uma mentalidade infantil como algo fechado em si mesmo. Nesse sentido, falávamos de consciência infantil comparando-a a consciência primitiva, de um lado, e a consciência mórbida, por outro.

A 'mentalidade', infantil, conforme coloca o filósofo, era vista pelos psicólogos tradicionais em comparação dos chamados povos primitivos, ou seja, povos não europeus colonizados, que possuíam o que se considerava uma mentalidade pré-lógico. Entendíamos os povos primitivos como sendo o que se poderia chamar de 'a infância da humanidade'. Por outro lado, haviam pesquisadores naquele período que comparavam a consciência infantil à denominada consciência mórbida; uma consciência considerada impenetrável e irreduzível a do homem são, conferindo assim, o monopólio da racionalidade ao normal.

Merleau-Ponty fez um apanhado das teorias tradicionais de psicologia a fim de discutir a necessidade de repensarmos um novo olhar para a criança. É interessante notar que nas contribuições filosóficas para o campo de psicologia e pedagogia da criança o que está sempre em jogo são as relações entre adulto-criança.

O filósofo afirma categoricamente que a relação adulto-criança se baseia na desigualdade, numa espécie de desequilíbrio; ele diz que não se deve congelar a condição de infância, mas sim reconhecer a originalidade da mentalidade infantil: a criança compartilha conosco o mundo vivido, é um *ser-no-mundo*, e não peça acessória dele.

Sobre a relação estabelecida entre criança e adulto Merleau-Ponty (2006) nos fala da necessidade de se adotar o que denomina de precauções metodológicas acerca do conhecimento sobre a criança, ponto que trataremos a seguir.

4.2 MÉTODO EM PSICOLOGIA DA CRIANÇA: AS PRECAUÇÕES METODOLÓGICAS

Para Maurice Merleau-Ponty é necessário se pensar em uma nova psicologia da criança e, para isso ser possível, é preciso antes ver a criança a partir de sua relação com o adulto. Segundo o autor, essa relação sempre será assimétrica, configurando assim, no primeiro desafio na nova proposta de psicologia infantil (MACHADO, 2007).

Cabe sinalizar que a proposta de Maurice Merleau-Ponty para uma psicologia da infância mesma é falar sobre a criança a partir das experiências relacionais com o outro, o adulto, e não dizer da infância a partir de uma teoria do desenvolvimento. Para tanto, o filósofo dialoga com outras áreas do saber, como os estudos da percepção da Teoria da Forma, faz uma análise das pesquisas psicanalíticas e, ao propor fazermos um conhecimento a partir da própria vivência do sujeito pesquisado, neste caso a criança, aproxima-se da Antropologia.

Maurice Merleau-Ponty nos fala da dificuldade em produzir uma psicologia da criança por que o objeto por conhecer está numa situação diferente da situação do observador, sendo difícil apreendê-lo tal como ele é.

Quando observamos a criança, é difícil subtrair de seu comportamento o que está ligado à nossa presença de adulto. Assistimos à relação entre adulto e criança; não descrevemos uma natureza da criança, mas uma relação da criança com o adulto (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 463).

E ainda reitera que, em psicologia da criança, a diferença entre observador e observado é ainda maior: “[...] a criança reage à nossa atitude com tal prontidão que não nos damos conta da mudança que nossa presença de adulto produz em suas reações” (MERLEAU-PONTY, 2006 p. 464).

Percebemos ao longo da história a relação da criança com o adulto possui diferentes matizes, mostrando-nos como a infância é concebida e períodos distintos. De maneira que o autor discute dois modos que a criança é vista pelo adulto, a saber:

a) A criança considerada como não essencial. Esta é uma atitude antiga, de onde subjaz velhas concepções autoritárias de educação, neste caso, a criança é vista como um rudimento de adulto.

b) A criança considerada como essencial. Neste caso a criança passa a ser o centro das atenções, a figura central da família. Tal concepção subjaz a ideia de infância como um tempo feliz. Geralmente, vê-se por parte do adulto 'uma atitude de enfermeiro' em relação à criança. Aqui, o filósofo cita a atitude onde o adulto salvaguarda a liberdade da criança, mas, ao mesmo tempo, obriga-a constantemente a tomar decisões, o que a põe em estado de vertigem (MERLEAU-PONTY, 2006). E conclui que, nas duas situações de relação entre adultos e crianças, a criança está fadada à mesma sorte, pois, de um extremo a outro as relações não chegam a certo equilíbrio nos dois casos acima, de maneira que a seu ver, devemos sempre nos interrogar acerca das razões que nos fazem adotar certa atitude frente à criança.

Nossa atitude não deve ser resultado de nossos próprios traumas; a criança não deve sofrer o contragolpe dos abalos que tivemos na vida; ela não está lá para servir de consolo a nossos males pessoais, mas para viver sua própria vida (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 465).

Retomando a questão da pedagogia, complementa dizendo que

"[...] seria bom que certos educadores não amassem a pedagogia com a paixão sofredora que à vezes encontramos (a criança é por isso mesmo posta numa situação anormal), o educador deveria sê-lo por amor à vida, e não por ressentimento contra ela" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 465).

E diz que o mesmo ocorre em toda psicologia: sempre existe ora superestimação do objeto ora subestimação do mesmo; viver uma relação de igualdade com o outro é algo raro na experiência humana, de certa forma, o outro parece-nos mais forte ou mais fraco.

Merleau-Ponty (2006) continua seu diálogo no Curso da Sorbonne, dizendo a seus alunos o que deveria ser a atitude de adulto para com a criança e seus desdobramentos na psicologia infantil.

A primeira questão colocada é a negação de se congelar a condição de infância naquilo que denomina de “[...] mentalidade infantil, nem considerar a criança como um não-participante da vida humana” (MERLEU-PONTY, 2006, p. 466).

Ele afirma que, embora se deva reconhecer a originalidade do pensamento infantil, nem por isso ele pode ser considerado opaco a nós adultos. Reconhecer a criança como sujeito significa “[...] reintegrar a criança ao meio social e histórico vivido, no qual ela vive e diante do qual ela reage”. Sendo este mais um dos desafios em psicologia da criança (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 450).

A segunda questão pontuada pelo filósofo fala da figura do educador e se o mesmo deve ser retirado da ação educativa junto à criança, uma clara crítica à proposta da Escola Nova, ao que Merleau-Ponty (2006, p. 466) responde:

A educação de pura imanência, em que a criança é deixada ao sabor de suas próprias forças, não é melhor que a educação autoritária. A criança não conseguirá aprender as técnicas de vida se for entregue a si mesma ou se for submetida a seus educadores. Nos sistemas educacionais em que a criança é posta diante da criança, desenvolve-se o puerilismo e reina certo tédio.

O filósofo coloca a importância da figura do adulto na educação da criança, inclusive perguntando-se se os conflitos engendrados nesta relação não teriam valor formador para o sujeito.

O terceiro ponto diz respeito à relação entre adulto e criança de maneira que o adulto possibilite à criança, a entrada na herança cultural da sociedade, implicando diretamente no papel da educação escolar, pois, a instituição de ensino é vista historicamente como um lugar de transmissão de conhecimento sócio-historicamente acumulado de uma sociedade. Assim, o autor ressalta que os alunos aprendem imitando os modos de falar e pensar do professor, portanto, “[...] não ingressam no

meio cultural apenas pela inteligência, mas também por meios quase dramáticos de imitação do adulto” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 467).

Merleau-Ponty também criticou o que se chamava em sua época de ‘representação de mundo na criança’, algo trabalhado por Piaget e outros pesquisadores contemporâneos. Ora, dizer que a criança possui uma representação de mundo é pressupor que a mesma tenha condições de edificar certo número de teses e afirmações que certamente, ela ainda não teve chance de experienciar e aprender. Dessa maneira, nas palavras do filósofo a diferença essencial entre ambos, adulto e criança, “[...] é que para a criança tudo é, em certo sentido, evidência, não há lugar para dúvidas” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 230), sendo assim, atribuir uma representação de mundo à mesma é fazê-la semelhante demais ao adulto, no sentido de atribuir-lhe um conjunto de teses e explicações de adultos e, ao mesmo tempo, diferente demais deste, por que “[...] a experiência infantil, cristalizada em “representação de mundo”... “[...] aparece como absolutamente estranha à do adulto e baseada em outra lógica” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 230).

Na visão Merleau-Pontiana, a criança não é representacional: ela não representa a si mesma, nem ao mundo, ela vive imersa no mundo e na cultura, ela é a sua experiência - não a representação dela (MACHADO, 2007). Ao invés de dizermos sobre representação de mundo na criança devemos falar em aderência às situações dadas, como caráter essencial do pensamento infantil.

Outro ponto importante destacado na crítica Merleau-Pontiana sobre a psicologia tradicional é a “[...] noção de realismo no modo adulto de pensar a criança” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 463). Para o autor, o modo realista de ver o mundo e de pensamento é especificamente adulto, não da criança, acrescentando que a mesma vive num corpo fenomênico e indiviso, anterior à unidade intelectual e ao realismo. É como se a criança habitasse uma zona híbrida, o que denomina de *zona da ambiguidade do onirismo* (MACHADO, 2007, p. 39).

É importante destacar, tal como nos indica Machado (2007; 2010), a busca de Merleau-Ponty, a partir da Filosofia Fenomenológica, de propor uma fenomenologia da infância. O filósofo não pretendeu lançar uma psicologia, tal como em suas

palavras, no sentido estrito senso, concebida como um novo dizer sobre a criança, tal como as teses do desenvolvimento da psicologia clássica abordavam. Antes, afirmou que não é possível dizer sobre a relação adulto-criança a partir de um viés racionalista: “[...] não dá para **mediatizar**, pelo pensamento formal e linguagem adulta, as experiências originárias da vida humana tal como as apreende a criança” (MACHADO, 2007, p. 31 grifo nosso).

Interpretar fenomenologicamente a relação adulto e criança é a forma de ser fazer uma psicologia científica da experiência de ser criança.

A única atitude científica em psicologia da criança é aquela que visa obter, por uma exploração exata dos fenômenos infantis e dos fenômenos adultos, um resumo fiel das relações entre a criança e o adulto, tais como se estabelecem efetivamente na própria pesquisa psicológica (MERLEAU-PONTY, 1990a, p.246).

De maneira que essa nova proposta de uma psicologia da criança terá de se pautar no esforço de criação de uma nova linguagem, que seja descritiva, detalhista e relacional, a fim de captar o fenômeno da infância tal como ela mesma (MACHADO, 2007).

Merleau-Ponty nos aponta o que denominou de *precauções metodológicas* a serem tomadas para fazermos uma psicologia da criança. Machado (2010, p. 23) afirma que o projeto tomado pelo filósofo na busca de um novo olhar para o fenômeno da criança e da infância à primeira vista nos parece quase pueril, o que denominou ‘olhar com os olhos’ uma forma de contato, expressão e comunicação com os modos de ser da criança, porém ao analisarmos melhor percebemos a complexidade da perspectiva de fazer um conhecimento sobre a criança a partir dela mesma, pois, segundo o filósofo em seus cursos na Sorbonne, historicamente a Psicologia Infantil afastou o adulto da criança mesma, ao criar teorias e procedimentos sobre como educá-la em cada etapa da vida, através do que se conceituou desenvolvimento infantil. Portanto, produzir uma fenomenologia da infância implica enraizarmos na vida cotidiana com o intuito de captar, descrever, compreender e interpretar as relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo.

Assim, passaremos a discutir o que Merleau-Ponty denominou de precauções metodológicas para elaborar uma psicologia da criança.

A primeira noção trabalhada pelo filósofo é aquilo que denominou de *polimorfismo infantil*, termo inicialmente utilizado por Freud e posteriormente ampliado pelo antropólogo Lévi-Strauss, ao admitir que a criança é polimorfa no ponto de vista cultural: não há mentalidade infantil, mas sim polimorfismo infantil (MERLEAU-PONTY, 2006).

Neste sentido Merleau-Ponty (2006) aponta que, apesar de ainda não estar integrada totalmente à nossa cultura e por esse motivo ainda não apresentar condutas parecidas com as dos adultos, nem por isso devemos a criança e suas condutas e modos de ser tal qual o doente ou como o primitivo, como postulava a Psicologia Clássica. E explica essa comparação feita entre a conduta infantil e às condutas consideradas mórbida e primitiva, do ponto de vista antropológico, se deve ao fato de a criança ainda não estar totalmente agregada à cultura que será sua um dia, da qual fará parte.

Mas, para o filósofo não existem três tipos de mentalidade pré-lógicas e sim modos de ser da criança que diferem do adulto, de maneira que Machado (2010, p.19) coloca que “[...] a criança não é nem o outro absoluto nem o mesmo que nós”. Na proposta Merleau-Pontiana de pensar uma psicologia há uma relevância na relação criança e outro, ao se discutir o meio humano e parental como mediador da criança e a cultura na qual ela está imersa: “[...] a relação criança-outro e a relação criança e sua cultura estão profundamente ligadas” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 131).

Essa relação criança-adulto, criança com os familiares, educadores e múltiplos outros à sua volta, será o que balizará a proposta fenomenológica de Merleau-Ponty para dizer sobre a infância. A autora segue afirmando que esse *polimorfismo infantil* permite à criança a coexistência de possibilidades, de maneira que essa característica se expressa em vários âmbitos: no seu corpo, na sua noção de tempo e espaço, na fala e no desenho.

Associado a esse polimorfismo está o que o autor chama de *fenômeno de pré-maturação* ou *fenômeno de pré-maturidade*, a segunda precaução metodológica apontada pelo autor (MERLEAU-PONTY, 2006). Esse fenômeno é a capacidade de a criança viver conflitos ou episódios que se antecipem aos seus poderes físicos e intelectuais, “[...] sua vida, por conseguinte, define-se em relação a pessoas e instituições (exemplo: a mamadeira e o aleitamento já são contatos com uma pessoa e uma cultura)” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 468).

Sua vida, desde o nascimento, se encontra intimamente ligada às pessoas e instituições, sendo assim, a criança desde muito cedo já está imersa na cultura. Conforme destaca Merleau-Ponty (1990b):

Esse polimorfismo é acompanhado de pré-maturação: a criança leva, já desde o início, uma vida cultural; ela entra muito cedo em relação com seus semelhantes. Ela manifesta interesse pelos fenômenos mais complexos que a envolvem; por exemplo, os rostos para os quais ela adquire uma verdadeira ciência da decifração, numa época em que se poderia pensar que ela só tem vida sensorial (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 221).

Notamos aqui uma contraposição à tradição de inteligência ‘sensório-motora’, pois haveria nos bebês uma capacidade, ainda que pré-reflexiva, de ‘decifrar’ os acontecimentos do mundo compartilhado, revelando experiências de trocas entre bebês e adultos, descortinando assim, modos de *inter-subjetividade*, uma maneira Merleau-Pontiana de definir inteligência (MERLEAU-PONTY, 2006).

O *fenômeno de pré-maturidade*, por sua vez, está intimamente ligado ao que Merleau-Ponty denomina de *relação de identificação*, sua terceira precaução metodológica em psicologia da criança, que pressupõe que a criança possui uma relação de identificação com o adulto muito singular, de maneira que o autor coloca: “[...] há nela a tensão particular entre quem não pode viver segundo o modelo e o próprio modelo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 469).

A criança se vê no outro tanto quanto os outros se vêem nela, há um duplo espelho, sendo sua conduta múltiplos resultados desse duplo espelho.

Por fim, a última precaução metodológica na maneira Merleau-Pontiana de pensar a criança está a *crítica à concepção de mentalidade infantil a priori*. Conforme já foi

citado, existe a necessidade de integrar a criança ao meio histórico e social em que ela vive; vê-la como *ser-no-mundo*. Não existe indissociação entre sujeito e mundo. Na perspectiva fenomenológica da relação criança-outro é impossível retirar o adulto de sua vida.

Portanto, não cabe falar de mentalidade infantil, mas sim, de *polimorfismo infantil*: a coexistência de possibilidades diversas e seus modos de ser estar. A criança habitaria uma 'zona híbrida' ou *zona de ambiguidade do onirismo*, que, em termos de linguagem adulta, realidade e fantasia se misturam. Machado (2010, p. 22) explicita:

Entenda-se por “ambiguidade do onirismo” a presença, na maneira de ser e perceber o mundo da criança pequena, em sua vida acordada, de todos os recursos da nossa *linguagem dos sonhos*: mistura de fatos cotidianos (“restos diurnos”); tempos e espaços não realistas; figuras misturadas (homem-mulher, humano-animal, coisa-humano); deslocamentos de pessoas e situações, condensações, etc.

A autora ressalta a importância de *positivarmos* esse *polimorfismo infantil* no intuito de buscar ver a criança a partir dela mesma, centrando-se no esforço de compreensão desta nos seus modos de ser, estar e relacionar-se, realizando conseqüentemente, uma fenomenologia da infância. Sob esta perspectiva, buscar a compreensão da criança mesma significa olhar além do seu aspecto do desenvolvimento fisiológico (MACHADO, 2007; 2010). Em suma, se reconhecermos o polimorfismo da consciência infantil, podemos chegar ao fenômeno mesmo, de modo que:

“[...] é preciso captar a totalidade do futuro da criança, reconstruir o desenvolvimento dinâmico e não numerar um certo número de resultados ótimos conseguidos pela criança ou não conseguidos num momento dado (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 231).

Machado (2010) considera fecundo o pensamento Merleau-Pontyano pela possibilidade de entrevermos por meio dele novos caminhos para olhar a criança mesma, contrariando às correntes do pensamento psicológico e pedagógico de sua época pelo fato de considerarem, analisarem e, por conseguinte, produzirem um conhecimento sobre a criança a partir do ponto de vista do adulto. A criança como um projeto de adulto por acontecer. Ou ainda, usando sua expressão, a criança *adultocentrada*.

Um das primeiras coisas colocadas pelo filósofo francês é acerca da suposta 'mentalidade infantil', a crença de que a criança pudesse ter o seu mundo próprio, separado do mundo adulto: não existem dois mundos contrapostos tal qual afirma Heidegger (2008), existe o homem como *ser-no-mundo*. Homem e mundo são indissociáveis, um não pode haver sem o outro. Logo, olharmos a criança mesma significa dizer à maneira Merleau-Pontiana que ela é *mundocentrada* (MACHADO, 2010).

Para Merleau-Ponty urge considerar a criança como partícipe da vida humana, não havendo um mundo encantado da infância. Levando esse debate para o campo da educabilidade dos sujeitos com autismo, cai por terra o mito que povoa o imaginário popular do chamado 'mundo do autista', mito que muitas das vezes é justificador da adoção de uma atitude estigmatizante e parcimoniosa para com este sujeito, contribuindo para uma falta de aposta em suas potencialidades educativas.

Travar um diálogo entre os processos de escolarização de sujeitos que apresentam autismo e a Filosofia Fenomenológica pode ser um meio potente para trazer um olhar diferenciado para o campo da educação especial, pois, a proposta da Fenomenologia tal como intentada por Edmund Husserl é "[...] ir às coisas mesmas, a fim captar a essência do fenômeno" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 467), neste sentido, ao intercambiar-se-á um diálogo entre a filosofia e a educação especial, no tocante às práticas pedagógicas junto ao sujeito com autismo, possibilita-nos um maior aprofundamento no debate rejeitando respostas prontas, contra uma prática educativa estigmatizante e uma atitude parcimoniosa para com estes sujeitos.

5 DIALOGANDO COM HEIDEGGER E MERLEAU-PONTY: POSSIBILIDADES DE PENSAR A EDUCABILIDADE DO SUJEITO COM AUTISMO

Acreditamos, conforme explicitado, que o campo da educação necessita e não pode refletir suas práticas, muito menos pensar seu percurso, sem os aportes filosóficos que possibilitem uma reflexão rigorosa e um aprofundamento teórico necessário ao campo das ciências humanas em geral.

Para tal empreitada, tomamos como intercessores neste diálogo entre a filosofia e a educação as contribuições de Martin Heidegger e sua filosofia sobre o Ser, bem como seus seguidores, que, a partir do pensamento heideggeriano buscam trazer uma contribuição filosófica procurando assim, lançar novas bases conceituais para o campo da educação. Contamos ainda com as contribuições de Maurice Merleau-Ponty que, no campo fenomenológico, buscou refletir a psicologia da criança.

A importância da contribuição da filosofia heideggeriana para a educação se dá na proposta de uma filosofia que aborde a existência, que pense o Ser, como o filósofo propõe. Heidegger (apud ZARADER, 1990, p. 50), em sua proposta de pensar o Ser, vai às bases do pensamento grego, denominado por ele de 'aurora do pensamento ocidental', a tradição grega que deu início a instituições e de quem se herda as tradições filosóficas, científicas, culturais, morais, políticas, ou seja, a cultura herdada como base do pensamento ocidental.

A ideia central em Heidegger é pensar o que, segundo o filósofo, ficou no plano do *impensado*, na tradição filosófica da metafísica, inaugurada por Platão. Este *impensado* é o próprio Ser, tal seja, a existência do homem, questão que ficou encoberta na tradição metafísica. Heidegger propõe 'pensarmos o impensado', resgatar a história da existência do homem, esquecida há muito pelo pensamento ocidental (ZARADER, 1990, p. 50).

A proposta é repensar a tradição de pensamento grego, não no sentido de apenas fazer um retrocesso, ir a um passado cronologicamente definido, para assim, buscar

uma superação do pensamento filosófico. Segundo Maia (2008), o intento de Heidegger é mais profundo:

De início e na maioria das vezes, as experiências de pensamento que formam nossa cultura e formaram nosso mundo falam em nós e por nós sem sequer nos darmos conta. Este é o principal motivo para nos engajarmos na tarefa de recuperar a tradição para o futuro: de imediato e muitas vezes, estamos no domínio de uma tradição de pensamento a despeito de nós, e não nos conheceremos nem seremos livres em nossos valores e nossas ações imediatas e futuras se negligenciarmos o sentido desse pensamento que nos toma as rédeas da formação (MAIA, 2008, p. 14 grifo do autor).

E por esse motivo se faz necessário pensar a tradição filosófica vigente, na qual se baseia nossas concepções de mundo para assim, 'pensar o impensado', tal seja, o ser. Buscar na tradição o impensado não significa um mero retorno, Heidegger (2008) propõe algo além: retrospecção não quer dizer uma volta a um passado nostálgico, um retorno no tempo linearmente traçado, como conhecemos, mas sim uma retrospecção no sentido de perceber que, mesmo estando no âmbito do impensado, o Ser esteve sempre presente no decurso do pensamento, embora encoberto.

Este impensado, que mesmo silenciado esteve presente, está sempre à espera de uma prospecção, por sua vez não definida por um avanço, superação, "[...] mas sim como um avanço que se move através de uma retrospecção apropriadora do impensado que em todo pensado constitui o *a-se-pensa*" (MAIA, 2008, p. 16).

O que esta contribuição do caminho de Heidegger acerca de pensar o impensado traz para a educação?

Ele fala que o Ser jamais pode ser totalizado numa uniformização de estruturas que a realização do pensamento jamais se deixa realizar e se fixar num saber sistemático e definitivo, isto é, não está nunca acabada em uma configuração determinada, pois o pensar somente se realiza por meio de uma dinâmica circular de uma conquista que exige um eterno retorno à proveniência de sua própria essência, um eterno retorno à origem de sua própria essencialização (MAIA, 2008, p.15).

A ênfase dada por Heidegger é a afirmação do modo de ser do homem como *presença*, ou o termo alemão *Dasein*, literalmente *ser-aí*. De acordo com Hermann (2002), as ciências humanas mistificaram o *Dasein* por compreendê-lo apenas como

ente, entendendo que, enquanto viver ele nunca estará concluído, mas sempre sujeito à novas possibilidades que transformam sua vida. Nesta perspectiva do *ser-aí*, o filósofo tem intuito de lançar a pergunta sobre o ser que cada ente é. Assim, coloca que “[...] ser está naquilo que é como realmente é, na realidade, no ser simplesmente dado” (HEIDEGGER, 2008, p. 110).

Nesta ontologia, ele define o ente como “[...] tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos dessa ou daquela maneira, ente também é o que e como nós mesmos somos” (HEIDEGGER, 2008, p. 110). Nesta esteira de análise ontológica, Heidegger colocará o *ser-aí* como ente privilegiado, o único capaz de questionar-se a si mesmo. Por que existir é interpretar-se e interpretar significa questionar a si mesmo. O autor insiste em colocar que este ente que nós somos, em virtude de seu próprio ser, tem a singular capacidade de colocar questões.

Para Heidegger (2008, p. 150), o ser humano tem uma relação com seu próprio ser, o que ele denomina *Existenz* (existência), implicando um viver transitivo. Portanto, ressalta que “[...] todos os entes vivem, mas só o homem existe”.

Dasein ou existência significa, pois, que nós não apenas somos, mas percebemos que somos. E nunca estamos acabados, como algo presente; não podemos rodear a nós mesmos, mas em todos os pontos estamos *abertos* ao futuro. Temos de conduzir nossa vida. Estamos entregues a nós mesmos. Somos aquilo que nos tornamos (SAFRANSKY, 2000, p. 190 apud HERMANN, 2002, grifo nosso).

Exatamente neste ponto, da abertura do ser, enquanto ente possibilitado de questionar-se a si mesmo, que se configura o ponto de ligação entre a analítica existencial heideggeriana e a educação inclusiva, tema tão caro a nós. Na analítica heideggeriana da existência, Nunes (2002, p. 12), afirma:

“[...] *Dasein* é o ente que compreende o ser, o que significa compreendê-lo em sua existência e entender a existência como possibilidade sua, de ser ou não ser si mesmo, com a qual está concernindo. Se *Dasein* é um ente, é um ente que põe em jogo seu próprio ser. Assim o que se visa *Ser e tempo* - elaborar a questão do ser - é esse mesmo jogo da questão, da pergunta sobre o sentido do ser. Temos que auferir esse sentido à luz de quem pergunta, o *Dasein* como ente que, na pergunta já visa o seu próprio ser. E, visando-o, investiga sua existência, que não tem como um objeto diante de si mesmo, mas como risco de ganhar-se ou de perder-se. Portanto, essa investigação é polarizada pela *autenticidade* e *inautenticidade* em que se resolve”.

O fato de o *Dasein* ser um ente que coloca em jogo seu próprio Ser, toca na questão do *ser-aí* em sua existência no mundo. Andrade (2008), em sua análise da obra heideggeriana, nos diz que ao se adentrar nesse mundo já encontramos um preenchimento de sentido: espécie de conhecimentos que estão aí, desde antes de nascer. A relação com o mundo se encontra já antecipada e, graças a isso, familiariza-se com o que está a volta.

Heidegger (2008) considera esse sentido como algo importante para o *ser-aí*, enquanto uma compreensão prévia e orientação para o Ser, denominando-o de *impessoal*, um modo de ser impróprio, que se perde na medianidade das opiniões do senso comum, o qual responde às questões do cotidiano sem convocar o Ser a questionar o que é próprio. Neste sentido, a compreensão atua como um modo de ser pelo qual se situa no mundo e nele se vive intensamente a ponto de parecer atemático para nós (HERMANN, 2002).

Ao analisarmos o *impessoal* sob a ótica da decadência, se diz que a *presença* (modo de manifestação do Ser) *decai* no mundo: *decair* no sentido de empenharmos na convivência. A partir daí, podemos entender a impropriedade da presença, como um modo especial de *ser-no-mundo*, em que é totalmente absorvido pelo *impessoal*.

Heidegger (2008) não coloca a decadência, que redundaria no modo de ser impróprio do *ser-aí*, como algo negativo, antes, esse aspecto de decadência faz parte da convivência impessoal, do *ser-aí* na cotidianidade como uma contrapartida do modo de ser próprio, de uma existência autêntica. Não se trata de pólos opostos, o *ser-aí* possui os dois modos de ser, tende tanto para a propriedade quanto para impropriedade.

Sobre a questão Heidegger (2008) disserta:

A *presença*, enquanto convivência cotidiana, está sob a tutela dos outros. Não é ela mesma que é, os outros lhe tomam o ser. O arbítrio dos outros dispõe sobre as possibilidades cotidianas de ser da presença. Mas os outros não estão determinados. Ao contrário, qualquer outro pode representá-los. [...] O impessoal pertence aos outros e consolida seu poder. “Os outros”, assim chamados para encobrir que se pertence essencialmente a eles, são aqueles que, numa primeira aproximação e na maior parte das vezes, são “co-pre-sentes” na convivência cotidiana. O quem não é este ou aquele, nem o si mesmo do impessoal, nem alguns e muito menos a soma de todos. *O “quem” é o neutro, o impessoal* (HEIDEGGER, 2008, p.183 grifo nosso).

Nunes (2002, p. 22) acrescenta que, na possibilidade de questionar a si o *ser-aí* se desencobre e revela um poder-ser, entretanto, esse poder-ser não é indefinido. O *ser-aí*, desde o seu princípio está determinado pelo fim, a morte. O autor coloca, nessa chave interpretativa o inevitável fato: “[...] estamos diante do não-ser como essência da existência”.

Consistindo assim, naquilo que Heidegger define como *ser-para-a-morte*, bem como escreve em *Ser e tempo*. “O *Dasein* não tem um fim aonde chega e simplesmente cessa, mas existe finitamente” (HEIDEGGER, 2008, p. 329).

Diante dessa finitude da existência o homem como *ser-aí (Dasein)* cadente não cessa de fugir. Sua fuga se dá através da medianidade cotidiana do senso comum, o *impessoal*, não questionando a si mesmo, decaindo assim numa existência *inautêntica*.

Ao destacar o *ser-aí*, Heidegger coloca-o na dimensão da mundaneidade. O *ser-aí* é *ser-no-mundo*. Ele existe junto-a. Nesta perspectiva, homem e mundo não estão dissociados e mundo não é uma propriedade a qual o homem pode ou não apresentar, ou algo exterior a ele com o qual pode escolher se relacionar ou não: o mundo constitui o modo de ser do homem, “[...] todo ‘eu’ só é junto ao mundo” (LYRA, 2008, p 269 grifo nosso).

Na fenomenologia heideggeriana, *mundo* possui um sentido ontológico. Heidegger (2008, p. 112) delinea a polissemia da palavra mundo, dentre as quais é definida assim:

Mundo pode ser novamente entendido em sentido ôntico. Nesse caso, é o contexto **em que** uma presença fática **vive** como presença, e não o ente que a presença em sua essência não é, mas que pode vir ao seu encontro dentro do mundo. Mundo possui aqui um significado pré-ontologicamente existenciário. Deste sentido, resultam diversas possibilidades: mundo ora indica mundo **público** dos nós, ora o mundo **circundante** mais próximo (doméstico) e **próprio** (grifos do autor).

A investigação heideggeriana sobre o Ser traz uma contribuição importante para o campo educacional, pois, o ponto de partida de sua investigação é desmistificar a suposta separação entre homem e mundo, não os tratando como pólos opostos.

Refletir o *ser-aí* enquanto *ser-no-mundo* na analítica heideggeriana, se constitui uma contribuição para a educação no que concerne ao se pensar a *presença* dos sujeitos com autismo no espaço da escola atualmente. Portanto, se homem e mundo estão indissociados, um não é sem o outro, logo, desmistifica-se a falácia sobre um ‘mundo do autista’, como um espaço místico apenas habitado por esse sujeito.

Concepção esta que, muito presente, ainda que implicitamente, nas opiniões de educadores que exercem práticas educativas ou não com esses sujeitos. Kahlmeyer-Mertens (2008), ilustra de forma magistral o *impessoal* presente na educação, tornando capaz a reprodução de uma existência *inautêntica* dos sujeitos nela envolvidos. Na análise do autor, a educação:

“[...] seria a oficina na qual são forjados os comportamentos guiados por um conjunto de diretrizes estabelecidas por um invisível consenso. Esse, com autoridade de coisa que se consagra pela repetição, acomoda-se constituindo hábitos, costumes e induzindo sua aceitação como padrão de bom senso, para, em seguida, criar identidades e distinções; agrupamentos e segregações, valorações e hierarquias capazes de ser observadas no modo com que se estruturam as sociedades e se conjugam as relações” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 32, grifo do autor).

Relacionar a educação e a *impessoalidade* tomada por Heidegger, torna potente a nossa intenção em contribuir para pensarmos uma proposta de educação inclusiva voltada para a singularização do sujeito. Contribuir para a educabilidade do sujeito para uma existência *autêntica*.

Ao analisarmos o *ser-aí* como *ser-no-mundo*, lançado na existência da vida fática é sinônimo de tomar o indivíduo como ponto de partida. E partir do sujeito mesmo nessa análise implica no *cuidado* com o outro e consigo mesmo. Para Heidegger, o

ser das coisas está no lidar dos homens com elas e no falar, numa trama de significações que os homens vão tecendo entre si, e através da qual lidam com as coisas ao redor. Assim, os significados não estão nas coisas, e sim na compreensão do *Dasein* (*ser-aí*), sendo possível a este atribuir novos significados ao mundo que o rodeia (SODELLI, 2008).

Na perspectiva ontológica heideggeriana, o homem é lançado no mundo entregue a responsabilidade de si mesmo. Este estar lançado significa sua facticidade:

“[...] pelo fato de estar-aí, o homem já revela um modo global de se relacionar com o mundo e o compreender, testemunhado na disposição e na compreensão, [...] estando-aí, o homem é, antes de tudo o mundo que ocupa e que o preocupa” (SODELLI, 2008, p. 210).

Dessa forma, ao darmos conta de ser, ou seja, dar conta de sua própria existência, o homem tem de **cuidar de ser**. Para Heidegger, **cuidar de ser** significa tomar a seu cuidado as coisas pertencentes à existência: os outros, o mundo, as coisas do mundo e si mesmo. Corroborando com essa perspectiva, Sodelli (2008, p. 210, grifo do autor) afirma que:

Heidegger define como “cuidado” o habitar no mundo e construí-lo, preservar a vida biológica e atender à suas necessidades, tratar de si mesmo e dos outros. É o cuidado que torna significativas a vida e a existência humana. *Ser-no-mundo*, portanto, é *cuidar*.

Falar de cuidado é, primeiramente, remetermos ao *sentido* como algo referente ao modo peculiar do homem de cuidar e sentir as coisas do mundo. É através do sentido que se dá atribuições às relações travadas entre o *ser-aí*, o sentido de existir está no lidar dos homens com o mundo e no falar, tecendo-se a partir daí significações diversas. Assim, como bem explicita Nunes (2002, p. 16), o homem:

Compreende esses nexos referenciais, cujo todo é dotado de significatividade – um entrelaçamento de significações, do qual é inseparável o mundo circundante (mundo dado), cujo âmbito é espacial, mas não num sentido métrico, como o aposento em que me movimento familiarmente, tal uma paragem em que me encontrasse.

Ao colocarmos a importância do cuidado e seu significado na educação, tomamos por base a atribuição de sentido que o *ser-aí* faz em suas relações com o mundo e com os outros. *Cuidado*, antes de qualquer coisa, quer dizer uma *pré-ocupação* com o outro, um modo de *ser-junto-a* outros. Ao estar entregue ao mundo das ocupações

cotidianas o *Dasein* (*ser-a*) se objetifica e impessoaliza, afastando-se assim, de sua tarefa mais própria, que é cuidar de si mesmo (SODELLI, 2008).

Como bem nos alerta Nunes (2002), é nessa ocupação do cotidiano que o *Dasein* se perde, (de) caindo num modo de ser *inautêntico*, onde não tem responsabilidade por si mesmo, responde 'pela gente' e não por si, não cuida de si mesmo.

Neste sentido, uma proposta de educação inclusiva sob a perspectiva do *cuidado* contribui de forma decisiva para se pensar as práticas pedagógicas junto aos sujeitos com autismo, por questionar como a escola pode contribuir para transformação dos educandos para o modo de ser autêntico, que pergunte, dentro do 'a gente' *impessoal*, pelo que é particular e próprio de cada sujeito. Uma educação inclusiva dentro da perspectiva do *cuidado*, chamamos a promover a busca pela a autonomia, bem como uma atribuição de sentido do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, trilhando por um caminho que visibiliza as possibilidades engendradas no processo educativo, contra discursos *impessoalizantes*, que desconsideram esses sujeitos em seus diferentes modos de ser e estar no mundo. A busca por uma proposta educativa pela *autenticidade* dos educandos faz toda diferença, por que possibilita a prática do cuidar de si a estes sujeitos, a fazer suas escolhas, refletir, enfim, a dar conta de sua própria existência (SODELLI, 2008).

Neste sentido, Sodelli (2008, p. 218) afirma a importância das relações estabelecidas pelo *ser-aí*.

Percebemos, então, a importância da relação do *Dasein* com o *ser-com-os-outros*, já que é a partir desta relação que o mundo vai se abrindo e se construindo, que o mundo vai ganhando cores e formas. Entretanto, as cores e as formas do mundo não são prontas e, muito menos, se apresentam estáticas. É principalmente pelo mundo dos adultos que a criança é introduzida e convocada a cuidar de si mesma.

Sodelli (2008) afirma ainda que, é por meio do educar que se busca apresentar o mundo às crianças e muitas das vezes o se mostra de forma acabada, regrada e ordenada, onde cada coisa tem seu lugar e serventia, onde cada vez mais preconizamos que o ser do ente pode ser definido por suas propriedades,

independentemente de sua relação com o *Dasein* (*ser-a*). Uma educação na visão tradicional, onde o ato educativo tem uma finalidade pragmatista e utilitarista.

A educação na perspectiva do *cuidado* ressalta a importância do papel do educador como aquele que procura mediar às experiências dos sujeitos com o mundo, possibilitando uma significativa atribuição de sentido da experiência escolar. E por reconhecermos isto, buscamos nesta pesquisa investigar as práticas pedagógicas junto a um educando com autismo no ensino comum, e ainda identificar quais as concepções que os educadores possuíam de autismo bem como de educação inclusiva, e, por fim observar as relações professor e aluno bem como os aspectos da socialização entre o educando com autismo e demais crianças no contexto escolar.

Na busca pelo modo de ser autêntico do sujeito, o educador deixa seu papel de mero transmissor de conhecimentos, de alguém que tem o pleno controle dos processos de ensino e aprendizagem dos educandos, de especialista, para desempenhar um outro papel: o de alguém que convida o educando a aprender, a conhecer a si mesmo, de oportunizar um encontro com essa possibilidade. Ao assumir este lugar, o educador passa a ter com o educando uma relação horizontalizada, procurando ver a criança pelo ponto de vista da mesma (MERLEAU-PONTY, 2006; MACHADO, 2007; 2010; KAHLMEYER-MERTENS, 2008).

Creemos que a grande contribuição da obra heideggeriana para a educação inclusiva é dar a oportunidade de experienciar o exercício da liberdade da medianidade cotidiana, desse *impessoal* que nos consome e objetifica, que coloca cada coisa em seu lugar, dizendo quem é normal e anormal, quem é capaz ou não de aprender. *Impessoal* muitas das vezes presente na fala dos educadores e profissionais da educação quando dizem da impossibilidade de uma proposta educativa para os sujeitos com autismo, redundando em práticas pedagógicas normalizadoras e excludentes.

Acreditamos na proposta de educação que considere o *cuidado*, não apenas como uma ocupação com o outro, mas antes como uma *pré-ocupação*. O *cuidado* se refere ao modo de ser do homem, sugerindo infinitas possibilidades de ser. Estas

diversas possibilidades de *ser-no-mundo* nos remete à uma das precauções metodológicas tão caras a Merleau-Ponty para se pensar a psicologia da criança: a noção de *polimorfismo infantil*, tal seja, considerar o sujeito em suas múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo, bem como ao *fenômeno de identificação* que a criança tem com o adulto com quem se relaciona, como aquele que contribuirá para sua inserção no mundo da cultura (MERLEAU-PONTY, 2006).

Confiamos que as contribuições da filosofia fenomenológica de Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty e seus colaboradores para o campo da educação inclusiva e reflexão das práticas pedagógicas junto aos sujeitos com autismo, podem ser significativas e possibilitar-nos olhar este sujeito considerando seus diversos modos de *ser-e-estar-no-mundo*, não como algo dado *a priori*, mas como um fenômeno a ser des-velado.

6 METODOLOGIA

6.1 O CAMINHO METODOLÓGICO A SER TRILHADO

Na trajetória desta pesquisa optamos pelo estudo de caso a partir da abordagem do método fenomenológico. Segundo Yin (1981), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas, sendo utilizadas diversas fontes de evidências.

A proposta metodológica desta pesquisa optou por fazer uso das contribuições do método fenomenológico associado ao estudo de caso tal como descrito por Gil (2006, p. 32) “[...] como um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”, tal seja, a investigação de determinado contexto permitindo o aprofundamento nas questões relativas àquela realidade investigada. Assim, acreditamos ser potente a associação do estudo de caso com o método fenomenológico, pois se o primeiro busca através da investigação o conhecimento de uma dada realidade, o segundo, o método fenomenológico tal como postulado por filósofos como Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty, tem o intento de ir às coisas mesmas, desvelar o fenômeno como aquilo que é dado, trazer à lume o fenômeno tal como ele é. Desta forma, cremos que a potência da associação entre o método fenomenológico e o estudo de caso está no entendimento que um pode contribuir com o outro no sentido de conhecer e desvelar o fenômeno das práticas pedagógicas junto ao sujeito com autismo no ensino comum a fim de suscitar a partir daí uma reflexão daquele contexto vivido.

A opção do estudo de caso à luz da abordagem fenomenológica se deu a partir da reflexão das importantes contribuições de Edmund Husserl (1859-1938), criador da fenomenologia, que diz acerca da possibilidade ir à essência do fenômeno através de uma rigorosa descrição direta da experiência tal como ela é. Sobre o método fenomenológico Gil (2006) nos diz que o mesmo antes se preocupa em mostrar o fenômeno, o que é dado e esclarecê-lo, assim, para ele o método:

Não explica mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência, o objeto. Consequentemente, tem uma tendência orientada totalmente para o objetivo. Interessa-lhe imediatamente não o conceito subjetivo, nem uma atividade do sujeito, mas aquilo que é sabido, posto em dúvida, amado, odiado etc. (GIL, 2006, p. 32).

No método fenomenológico, para se chegar ao seu intento que é 'ir' às coisas mesmas, des-velar o fenômeno, é necessário que se coloque todas as pré-concepções e juízos entre parênteses, este colocar entre parênteses ou, nas palavras de Merleau-Ponty, fazer a 'suspensão' tem o intuito de nos fazer ver o fenômeno tal como ele é (MERLEAU-PONTY, 2006; REALE, 2007).

Essa suspensão que devemos fazer em fenomenologia de chama de redução fenomenológica, tal como nos explica Forghieri (1993, p. 59):

A redução fenomenológica consiste em retornar ao mundo da vida, tal qual aparece antes de qualquer alteração produzida por sistemas filosóficos, teorias científicas ou preconceitos do sujeito; retornar à experiência vivida e sobre ela fazer uma profunda reflexão que permita chegar à essência do conhecimento, ou ao modo como este se constituiu no próprio existir humano.

Ainda segundo a autora, ao se fazer o uso da redução fenomenológica para investigarmos a experiência vivida em determinadas situações, como por exemplo, a práticas pedagógicas junto ao sujeito com autismo no ensino comum, que é o intuito de nossa investigação, o pesquisador “[...] deve iniciar seu trabalho voltando-se para sua própria vivência a fim de refletir sobre ela e para captar o significado da mesma em sua existência”, mas é preciso antes colocar entre parênteses os conhecimentos adquiridos anteriormente sobre o assunto que está investigando (FORGHIERI, 1993, p. 59).

A autora ressalta ainda, ao citar Merleau-Ponty, que “[...] o maior ensinamento da redução é a impossibilidade de uma redução completa” (FORGHIERI, 1993, p. 59), e continua a citar as palavras do filósofo, ao dizer que a redução fenomenológica consiste:

“[...] numa profunda reflexão que nos revele os preconceitos em nós estabelecidos e nos leve a transformar este condicionamento sofrido em condicionamento consciente, sem jamais negar a sua existência” (MERLEAU-PONTY, 1973 apud FORGHIERI, 1993, p. 59).

Para Gil (2006), o mérito do método fenomenológico está em ver a realidade não como algo objetivo e capaz de ser explicado tal qual o conhecimento empiricista, onde se privilegia explicações em termos de causa e efeito. A realidade, nesse sentido, é aquilo que é compreendido, interpretado, comunicado, não existindo assim, uma realidade única, mas tantas quantas forem suas interpretações. A fenomenologia ressalta a ideia de que o mundo é criado pela consciência, implicando na importância do sujeito na construção do conhecimento.

Forghieri (1993) ao analisar as contribuições do método fenomenológico de pesquisa no campo da Psicologia, que acreditamos também ser de importante contribuição nesta pesquisa no campo educacional, ressalta a importância de dois movimentos que a seguir descreveremos mais detalhadamente: o envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo.

O primeiro movimento, o de envolvimento existencial é um momento que requer do pesquisador uma tentativa de colocar 'entre parênteses' os conhecimentos preliminares que possui do campo sobre o qual pretende investigar, para então se abrir a essa vivência de maneira espontânea; é preciso que o pesquisador experiencie a vivência investigada e tenha com ela uma sintonia, permitindo-se fluir na experiência, deixando que emergja, que venha a lume, sentimentos, sensações que lhe proporcionem uma compreensão pré-reflexiva do vivido (FORGHIERI, 1993).

O segundo movimento, o de distanciamento reflexivo é o momento que acontece após envolvimento existencial, após o envolvimento na situação e a compreensão global que dela o pesquisador extrai, daí, este procura estabelecer um distanciamento da vivência para que possa refletir acerca da compreensão que obteve para tentar enunciar e captar descritivamente o sentido ou significado daquela vivência em seu existir. É importante destacar também que, apesar do distanciamento reflexivo ser necessário, ele nunca é completo, sempre mantém um elo de ligação com a vivência. Embora tenhamos descrito os dois movimentos de forma separada para melhor compreensão, é importante destacar que são momentos na prática inter-relacionados, não havendo separação entre ambos, mas em certos momentos, a predominância de um sobre o outro.

Como instrumentos para a coleta de dados desta pesquisa optamos pela observação, entrevistas, registro em diário de campo e análise documental.

A escolha pela observação se deveu ao fato desta ser um instrumento fundamental para a pesquisa, possibilitando perceber os fatos diretamente, onde o observador torna-se um expectador do contexto, desse modo concordamos com Gil (2006, p. 112) quando ressalta que a observação:

- a) possibilita a obtenção de elementos para a definição de problemas de pesquisa
- b) favorece a construção de hipóteses acerca do problema pesquisado
- c) facilita a obtenção de dados sem produzir querelas ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas.

Além da observação, utilizamos para a coleta dos dados no estudo, entrevistas; com o propósito de conhecer as percepções dos educadores acerca de seu trabalho educativo junto ao sujeito com autismo na sala de aula bem como a concepção de autismo e inclusão de cada um.

Também utilizamos o registro das observações em diário de campo e fotografias, onde as situações foram posteriormente descritas de forma detalhada a fim de possibilitar o desvelar do fenômeno pesquisado.

Buscamos, através da análise documental, perceber e captar o que nos dizia os documentos oficiais, como laudos, relatórios e diretrizes acerca do trabalho educativo da escola e da municipalidade relacionado ao educando com autismo a fim de compreender o percurso desse sujeito na vida escolar. A análise dos documentos foi feita no sentido de assumir uma postura ética e responsável, buscando entender os movimentos que permeavam o contexto da prática educativa junto ao sujeito com autismo.

Ao fazermos uso dos instrumentos citados acima para a coleta de dados no estudo, tivemos a responsabilidade e a consciência de que nenhum estudo é realizado sem intencionalidade, assim, assumimos o compromisso ético com a pesquisa e os sujeitos que dela participaram de atermos ao fenômeno que foi des-velado no decorrer da pesquisa de campo e como o desenrolar dos acontecimentos tocou a

pesquisadora de forma a mostrar que o mesmo estudo realizado de alguma forma fez/faz parte de nós enquanto sujeitos sendo-no-mundo.

6.2 OS SUJEITOS E O LOCAL DA PESQUISA

Escolhemos na investigação analisar as práticas pedagógicas com uma criança com autismo no contexto do ensino comum, sendo a pesquisa realizada numa instituição confessional conveniada à Prefeitura Municipal de Cariacica no Estado do Espírito Santo; cidade onde residimos e atuamos como docente da educação infantil e professora colaboradora das ações inclusivas.

A escolha pela instituição de ensino conveniada à rede municipal se deve, primeiramente, pelo fato de atuarmos desde o ano de 2010, como educadora da escola, bem como ainda ao fato de ter-nos chamado atenção as ações empreendidas na educação inclusiva do presente município serem recentes na história da educação local, o que contribuiu para o desejo de realizar o estudo no município. Entretanto, apesar da proposta da educação inclusiva ser recente em Cariacica, temos visto avanços que, sem dúvida, tem contribuído para a educação dos sujeitos com TGD.

O presente estudo foi realizado na turma de primeiro ano do ensino fundamental no turno matutino do CEI Esperança². Escolhemos nesta investigação analisar as práticas pedagógicas junto a uma criança com diagnóstico de autismo no contexto do ensino regular, matriculada na referida turma.

A seguir, faremos um breve panorama em que se configurou o campo de pesquisa: desde um rápido histórico do município de Cariacica/ES, bem como a dinâmica singular do CEI Esperança e os sujeitos envolvidos no estudo, como os professores, a turma do primeiro ano e o educando com diagnóstico de autismo, a fim de tentar

² Ressalta-se que os nomes dos sujeitos, bem como da escola usados neste estudo são fictícios.

captar os movimentos no contexto da pesquisa; movimentos estes que, de tão singulares, não se esgotam nos limites destas páginas.

6.2.1 O Município de Cariacica em contexto

O município de Cariacica compõe a Região Metropolitana da Grande Vitória ao lado de seis cidades circunvizinhas, como Vitória, Vila Velha, Serra, Viana, Guarapari e Fundão. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do censo do ano de 2010, Cariacica possui aproximadamente 280km e uma população estimada em 348.738 mil habitantes. De acordo com Chiote (2011), Cariacica é um dos municípios mais antigos do estado do Espírito Santo e com um número significativo de habitantes, se comparado aos demais municípios do estado.

Historicamente, Cariacica teve sua tradição fundada na agricultura e seu crescimento populacional de deveu, sobretudo, à erradicação do plantio de café no interior do estado, que culminou na migração de trabalhadores do interior bem como de outros estados da federação.

Com o movimento migratório também surgiram diversos problemas de ordem de infra-estrutura, saneamento básico e segurança pública que não acompanharam o mesmo ritmo de crescimento populacional e ocupação desordenados do município. Questões sérias, como de segurança pública e saneamento básico são pontos nevrálgicos da municipalidade até os dias de hoje (GONÇALVES, 2008).

Gonçalves (2008) diz também a história política de Cariacica se constituiu em meio a conturbadas disputas de poder, influenciando diretamente em seu desenvolvimento socioeconômico, chegando a receber o estigma de terra de ninguém. (grifo do autor).

Atualmente, o município tem vivido um período de estabilidade política e franca expansão econômica, o que se deve em parte à continuidade da gestão nos últimos oito anos, que trouxe um significativo crescimento em diversas áreas da sociedade cariaciquense, em destaque para a educação, onde recebeu maior atenção dos governantes e, conseqüentemente, maiores investimentos, tanto na construção e ampliação de unidades de ensino, bem como na gestão da educação local, criando-

se concursos e o plano de carreira para os profissionais do magistério e documentos que orientam e normatizam as ações educativas da municipalidade, antes quase inexistentes.

Em relação à legislação municipal damos destaque à Resolução nº 07, de 2011 que substitui a Resolução nº 38, de 2008, que fixa as normas para a educação do município de Cariacica. A referida resolução trata da educação especial e diz que sua oferta “[...] destina-se às pessoas com necessidades educacionais especiais por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação” (CARIACICA, 2011 [s.p]). E ainda resolve, em seu artigo 98, que:

A educação especial terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (CARIACICA, 2011, [s. p]).

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, a legislação municipal assume o compromisso educativo quando, em seu artigo 100 acrescenta que: “[...] a educação especial tem por objetivo a igualdade no processo educativo, tornando a escola um espaço de inclusão” (CARIACICA, 2011, [s.p]). Sendo assim, acerca do atendimento aos sujeitos com deficiência determina que:

Art. 99. A educação especial deve garantir os serviços de apoio educacional especializado para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, primando pela eliminação de barreiras que possam obstruir o processo de escolarização.

Desse modo, em relação ao aspecto organizacional desta modalidade de ensino, o documento prevê o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais em qualquer nível de ensino e a organização das classes comuns e do AEE, com professores habilitados nas respectivas áreas das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em relação ao atendimento desses sujeitos, a política educacional do município trabalha na perspectiva colaborativa, pois, além de ser ofertado o AEE nas escolas denominadas pólo, divididas de acordo com as deficiências, existe também a figura do professor colaborador das ações inclusivas, um profissional com formação

específica na área de educação especial para atuar junto ao professor regente em sala de aula regular com o intuito de auxiliar o processo de ensino aprendizagem dos referidos educandos, de forma a possibilitar o direito de acesso ao currículo para esses sujeitos.

De acordo com os dados do Censo Escolar fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Cariacica, a rede conta hoje com 895 alunos com NEE matriculados nas etapas de educação infantil e ensino fundamental, 160 professores colaboradores das ações inclusivas e 31 professores do atendimento educacional especializado atendendo nas 22 salas de recursos multifuncionais da rede. Do total de alunos com deficiência, foram contabilizados 28 casos de educandos com o diagnóstico de autismo infantil. Em relação a estes dados percebemos um crescimento significativo do número de matrículas dos sujeitos com NEE, possibilitados por diversos fatores, como por exemplo, a maior divulgação da questão da inclusão escolar que tem ganhado espaço na grande mídia e na opinião pública atualmente, devido à intensas discussões acerca da necessidade de vermos esses sujeitos como sujeitos de direitos.

Um fato interessante e que, sem dúvida, merece atenção no presente estudo, é que, em relação ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, uma das diretrizes da SEME é de atender não somente àqueles educandos que apresentam algum tipo de deficiência, altas habilidades/superdotação e TGD comprovados através de laudo médico, mas também àqueles educandos que, mesmo sem uma deficiência clinicamente comprovada, o educador e equipe escolar com um olhar sensível percebiam a necessidade de realizar uma intervenção mais específica com o mesmo, poderá fazê-lo independentemente da apresentação de laudo médico. Tal proposta pode ser vista como uma via de mão dupla: a primeira via é a possibilidade de atender aos sujeitos que, num dado momento de sua vida escolar apresentem algum tipo de necessidade educacional mesmo que não seja de forma permanente; e, a segunda possibilidade é que este argumento pode ser um meio de rotular aqueles educandos que, por algum motivo, seja da ordem de aprendizagem, social ou outra, não se adequam aos parâmetros estabelecidos para o alunado pela escola.

A opção de pesquisarmos no CEI Esperança e investigar as práticas pedagógicas junto a uma criança diagnosticada com autismo matriculada na turma do primeiro ano do ensino fundamental se deu ao contexto complexo e rico em possibilidades que é o espaço da escola, onde a autora do estudo atua como educadora/pesquisadora simultaneamente.

6.2.2 Conhecendo o Centro de Educação Infantil Esperança

O local onde realizamos estudo de campo possui uma condição muito particular: se constitui ao mesmo tempo o projeto Casa Aberta voltada para o desenvolvimento comunitário, desenvolvendo ações sociais para crianças e adolescentes carentes do bairro e adjacências e também o Centro de Educação Infantil para crianças de dois a seis anos, oferecendo vaga para turmas do primeiro ano do ensino fundamental. O projeto Casa Aberta e o Centro de Educação Infantil Esperança são administrados pela Fundação Esperança, uma Organização não Governamental (ONG) de caráter confessional, possuindo convênio com a Prefeitura Municipal de Cariacica. Tal condição de ser um Centro de Educação Infantil (CEI) que oferta o primeiro ano do ensino fundamental, funcionando juntamente ao projeto social para as crianças e adolescentes carentes da região se configurou num quadro único e decisivo que nos despertou o desejo em realizar o estudo no CEI Esperança.

O CEI faz parte ONG Fundação Esperança, fundada na Venezuela no ano de 1955, pelo padre jesuíta José Maria Vélaz, cujo lema era 'levar a melhor educação para os mais pobres'. Atualmente está presente em quatorze países latino-americanos, além da Espanha, atendendo anualmente a mais de um milhão de beneficiários em seus programas educativos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011).

No Brasil, a Fundação Esperança iniciou suas atividades no ano de 1980 e está presente em onze estados do território nacional, como Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Tocantins, Bahia, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Santa Catarina e Paraná. As atividades da ONG Esperança se dão em áreas tais como:

- a) Educação – compreende a manutenção de centros de educação infantil, escolas de ensino fundamental, centros de educação complementar e centros culturais;
- b) Desenvolvimento Comunitário – inclui os projetos de geração de emprego e renda, além de ações específicas nas áreas de saúde e meio ambiente;
- c) Formação do Educador – compreende a realização de recursos e outras atividades de capacitação para educadores sociais e do ensino básico;
- d) Direitos da Criança e do Adolescente – engloba a participação nos conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente e a manutenção de abrigos e centros de vivência para crianças e adolescente em situação de risco pessoal, visando sua reintegração à família e/ou à sociedade;
- e) Comunicação – compreende a produção, distribuição e veiculação de material para a mídia radiofônica, televisiva e impressa, além da sistematização de experiências institucionais e comunitárias (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 2).

A fundação que, desde o ano de 1989 onde se deu sua estruturação até o ano de 2005, teve sua história marcada pelo atuante atendimento a crianças em situação de rua, a partir do ano de 1999 deu início à capacitação de educadores sociais para atuarem em creches comunitárias e programas de jornada ampliada. Paralelamente a essa atuação, trabalhou em prol da defesa dos direitos da criança e do adolescente em duas gestões do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Vitória/ES, colaborando efetivamente para a qualificação do atendimento a este público. No ano 2001, retomou também a atuação junto às crianças e adolescentes em situação de risco pessoal (geralmente vivendo nas ruas) da cidade de Vitória, estruturando o projeto Viva a Vida, em parceria com o poder público municipal. Atualmente este projeto conta com dois centros de vivências (abrigos).

Para compreendermos o universo rico e plural de nosso campo de pesquisa é necessário antes conhecermos o seu bojo, seu nascimento. A presença da Fundação Esperança no bairro periférico de Cariacica nasceu através do trabalho da Irmã Marli da Congregação Servas da Santíssima Trindade (SST), moradora da comunidade, que iniciou um trabalho educativo com crianças de 7 a 12 anos na Igreja Católica da localidade. O trabalho se desenvolveu no campo de artesanato industrial no qual eram produzidos bonecas de pano, flores de meia entre outros objetos sem, no entanto, ter uma proposta pedagógica definidamente clara. A partir do trabalho dessa irmã a Fundação tomou conhecimento e se interessou pelo projeto, assim, em 28 de janeiro de 2000 a Fundação Esperança inaugurou a Casa Aberta atendendo 60 crianças de 7 a 12 anos em dois turnos: manhã e tarde, em

horários alternados a escola formal. Para sediar o projeto Casa Aberta foram alugadas duas pequenas casas do bairro que funcionavam com um conjunto permanente de crianças em atividades diárias. Os projetos desenvolvidos naquele ano possibilitaram o resgate histórico da comunidade, bem como a trajetória das famílias que a constituem. Deste modo, a estrutura do atendimento se dava nas formas de ambientes específicos com atividades em rodízio referentes a diferentes áreas do conhecimento: as salas ambientes, como a Sala de Leitura, Música (flauta e coral), Artes Visuais, Esporte e Produções Textuais (verbal e visual).

Em 2001, a Casa Aberta deu continuidade ao trabalho a partir das salas ambiente, porém ampliando sua capacidade para 100 crianças e adolescentes atendidos devido à constituição de um grupo de adolescentes que se reunia duas vezes por semana na Igreja Católica do bairro, assim, os projetos pedagógicos desenvolvidos foram: teatro, flauta, canto e sala de leitura. No ano de 2002 o projeto Casa Aberta inaugura um novo momento: amplia seu atendimento para 140 adolescentes e crianças com o oferecimento de oficinas pedagógicas específicas. A sala de leitura ganhou títulos variados através do projeto Biblioteca Interativa, os adolescentes atendidos fizeram parte do projeto Mediadores de Leitura, relacionado diretamente com as educandos e educadores. As oficinas pedagógicas funcionaram duas vezes por semana e as inscrições foram feitas a partir do interesse das próprias crianças e adolescentes, sendo oferecidas oficinas de capoeira, teatro, flauta, canto e biblioteca interativa. Em 2003 fortaleceu-se a relação do projeto Casa Aberta com a comunidade através de articulações com os agentes sociais existentes no bairro tais como a Escola Municipal de Ensino Fundamental, a Associação de Moradores, os programas Agente Jovem, Agente de Saúde e a Pastoral da Criança, passando para 160 o número de crianças atendidas. Também em 2003, com o apoio da Fundação Esperança da Espanha e seus apoiadores espanhóis, foi construída a almejada sede para o projeto, surgindo assim, o 'Espaço Casa Aberta', composto por um Centro de Educação Infantil Esperança, um Centro Cultural e um Centro de Apoio ao Adolescente, inaugurado no dia 10 de agosto de 2003.

Atualmente são atendidas 160 crianças e adolescentes com oficinas de teatro, dança, musicalização, capoeira, maculelê, futebol e handebol, além de frequentaram a biblioteca interativa. As atividades são desenvolvidas em um prédio próprio da

fundação que possui cinco salas e quatro banheiros para os alunos, sendo utilizado juntamente com o espaço do centro infantil. Além das oficinas oferecidas pelo projeto Casa Aberta em horários do contraturno escolar, foi recentemente inaugurado o Armazém Esperança, onde moradores da comunidade trocam produtos recicláveis por mercadorias como alimentos, roupas, calçados e outros produtos frutos de doações. No ano de 2003, atentando-se à demanda da comunidade daquela região devido à escassez de vagas para creche, foi inaugurado pela Fundação Esperança o Centro de Educação Infantil Esperança, que oferece vagas para crianças de dois a seis anos de idade.

O projeto Casa Aberta que engloba o Centro Cultural e o Centro de Apoio ao Adolescente bem como o Centro de Educação Infantil Esperança fazem parte da Fundação Esperança e, assim, com verbas provenientes da iniciativa privada bem como da municipalidade tem sido possível a reestruturação do Centro de Educação Infantil, para “que venha a atender uma nova concepção de educação infantil, onde os espaços educativos estão sendo preparados para que a criança utilize toda a escola e não somente sua sala de aula” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 11).

Para este fim foi reorganizada a estrutura do atendimento educacional do CEI, trazendo a proposta diferenciada das salas ambiente “com o propósito de se atingir todos os conteúdos esperados para a educação infantil, propiciando uma diversidade de estímulos à criança, usando de ludicidade, respeitando o tempo de cada educando” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 12). Apresentaremos a seguir como é organizada a estrutura física do centro que conta com os seguintes espaços:

- Sala de Leitura: composta por uma mesa grande com 20 cadeiras, quadro, mesa de professor, sofás coloridos para 20 crianças, tapetes e almofadas, estantes com livros infantis para uso e manuseio dos próprios alunos.

- Sala Natureza e Sociedade: composta de mesa grande com 20 cadeiras para atividades escritas, bancada, armário contendo brinquedos pedagógicos voltados para o corpo humano, a natureza e a sociedade, globo terrestre, fita métrica e

balança para acompanhamento do desenvolvimento físico da criança, microscópio, mapas diversos, bichos empalhados e livros sobre os temas natureza e sociedade.

- Sala de Expressão Corporal: Contêm 20 pufes coloridos, colchonetes, armários, som, biombo para camarim, varal com fantasias, mini-palco para apresentações teatrais.

- Sala de Jogos: contêm 05 mesas individuais para jogos, bancada, armário contendo jogos pedagógicos de todas as espécies, desde recreativos aos jogos competitivos, tapetes grandes de jogo da velha, dama e xadrez.

- Sala de Artes: composta de 02 mesas grandes com 20 cadeiras, prateleiras com materiais diversos para o estudo da arte e criações artísticas.

- Sala de Vídeo: composta por 03 tapetes, 20 almofadas, raque com TV 29 polegadas e vídeo, data show, CDs variados de filmes educativos e recreativos, DVDs de filmes educativos e recreativos.

- Duas salas de aula destinadas ao primeiro ano do ensino fundamental: cada uma das salas são equipadas com 25 carteiras para os alunos, mesas e cadeiras para o professor e armários.

- Laboratório de Informática: composto com bancadas com 10 computadores, 01 um professor de área 02 vezes por semana.

- Biblioteca: composta de 06 prateleiras com livros de diversas naturezas, 01 prateleira exclusiva para o público infantil, sala com 04 computadores para pesquisa online, sala de reconto, com tapetes, pufes e almofadões.

- Pátio de areia: contém 01 escorregador, 06 balanços, 01 gira – gira e 01 casa na árvore.

- Refeitório: equipado com mesas e cadeiras com capacidade para 60 crianças.

- Duas cozinhas: equipadas com fogão industrial, freezer, geladeiras, eletrodomésticos, armários, bancadas, sendo cada uma utilizada para os alunos da educação infantil e para os alunos centro cultural, respectivamente.

- Quatro banheiros de alunos

- Um banheiro de funcionários

- Um banheiro de professores

- Sala de professores

- Duas secretarias: sendo uma para o centro cultural e outra para o centro infantil, respectivamente.

- Quadra poliesportiva: contendo três salas e dois banheiros.

O convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Cariacica e a Fundação Esperança mantém o CEI Esperança em pleno funcionamento nos turnos matutino e vespertino, desse modo as turmas estão distribuídas da seguinte forma:

- Grupo I de 02 anos, com capacidade para 20 crianças (02 turmas).
- Grupo II de 03 anos, com capacidade para 20 crianças (03 turmas).
- Grupo III de 04 anos, com capacidade para 20 crianças, (04 turmas).
- Grupo IV de 05 anos, com capacidade para 20 crianças, (04 turmas).
- Primeiro ano do ensino fundamental, com capacidade para 25 crianças (04 turmas).

O horário das aulas são de 07h00 às 12h00 e 13h00 às 18h00, de segunda a sexta-feira respectivamente. A oferta da educação infantil pelo CEI Esperança através da Fundação Esperança tem como principal objetivo “[...] contribuir no processo de qualificação da oferta pública de educação formal, especialmente na área de educação infantil, visando torná-la popular e integral” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 14).

Como objetivo específico a proposta pedagógica busca “[...] experimentar uma nova forma de organização do processo educativo desenvolvido junto aos alunos [...]” ... a partir da estruturação de “ambientes educativos” que dinamizem o processo de ensino-aprendizagem” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 14).

Assim, como indicadores do trabalho pedagógico foram constatados avanços em relação à frequência dos educandos, aumentou a ludicidade do processo educativo, favorecendo a participação das crianças bem como melhora no desempenho dos alunos no que se refere à aquisição de conhecimentos nas diversas áreas trabalhadas no ambiente escolar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011).

Em relação à proposta curricular o CEI Esperança

Aposta na brincadeira como ação educativa pôr excelência; no ato de brincar ocorrem trocas, as crianças convivem com suas diferenças, se dá o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, da compreensão e da apropriação de conhecimentos, possibilitando a ampliação do repertório pessoal de cada criança que participa deste jogo lúdico (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011. p. 16).

Desta forma, assumindo o seu papel na educabilidade da criança pequena a proposta curricular do CEI Esperança tem como objetivo a educação integral e os cuidados básicos de higiene e saúde, “[...] visando o pleno desenvolvimento das crianças em suas capacidades fundamentais, comprometida com os princípios democráticos e a formação da autonomia e cidadania” (BRASIL, 2007, p. 15), princípios estes que estão em consonância com as propostas pautadas para a educação infantil. Encontramos ainda, na proposta curricular do CEI Esperança a ênfase no conceito de cuidado, conceito muito caro à educação infantil, estando sempre relacionado ao educar, assim, a proposta curricular da escola pauta que a relação cuidar/educar

Significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades enquanto ser humano completo, que tem necessidades de novas experiências de conhecimentos e habilidades que instrumentalizem e oportunize as crianças interagirem com regras normas e convenções dos objetos de conhecimentos e da cultura, para que possam transformá-las e serem transformadas por elas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011. p. 15).

Além, da importante relação cuidar/educar a proposta curricular CEI aposta ainda na brincadeira como ação educativa pôr excelência, pois, no ato de brincar ocorrem trocas e as crianças convivem com suas diferenças, se dá o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, da compreensão e da apropriação de conhecimentos, possibilitando a ampliação do repertório pessoal de cada criança que participa deste jogo lúdico. Desse modo, o processo de alfabetização é colocado como “[...] um processo de interação com as linguagens e as formas de comunicação e expressão, que se inicia desde bem pequena, quando as crianças se deparam e começam a articular a estrutura oral da língua materna” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 17).

Nesta perspectiva, a alfabetização é vista como um processo dinâmico e contínuo de interação com o mundo das letras, das palavras, das revistas, dos rótulos, das propagandas, dos desenhos e das fotos que permeiam nosso cotidiano, tanto dentro quanto fora da escola, não deixando de possuir sua função social e trazendo significações de sentido para as crianças.

A proposta curricular ainda ressalta a importância da criação de um ambiente alfabetizador para os alunos, pois, a todo momento as crianças lêem o mundo com suas imagens, as pessoas, os sons, as formas, as cores e as letras, e isso significa trazer para dentro da escola esta função social da leitura e da escrita e a importância de seu uso para nos comunicar com o outro, contar do que pensamos, sabemos e queremos, dessa maneira, pensar a leitura e a escrita apenas como uma decodificação de letras, sílabas e palavras sem contexto significa reduzir a leitura e a escrita a um fazer enfadonho e nada prazeroso (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011).

As crianças pensam, criam e brincam com as hipóteses que constroem em relação à língua e inventam formas de se apropriarem deste conhecimento, assim, exercícios de coordenação motora, palavras soltas repetidas várias vezes, textos copiados como fragmentos da língua, nada tem a ver com ler e escrever. A proposta curricular do CEI Esperança para o ensino da língua almeja formar leitores e escritores que se apropriem e utilizem esse conhecimento em seu contexto social mais amplo, além

de “[...] viajar pelo mundo fantástico da imaginação e fantasia” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 17).

6.2.3 A turma do Primeiro Ano

A turma do 1º ano B do ensino fundamental é uma turma composta por vinte e cinco alunos, em sua quase totalidade, egressos da educação infantil da mesma instituição, ou seja, é um caminho perfeitamente natural para as crianças que frequentaram as turmas do grupo IV, de cinco anos, seguirem para as turmas de primeiro ano do CEI, sendo raros os casos de matrículas de alunos de outras instituições escolares ou que nunca frequentaram a escola anteriormente. Do total de vinte e cinco alunos da turma, aproximadamente 75 % eram meninos, ou seja, era uma classe predominantemente masculina, motivo colocado pela professora regente como justificador para o comportamento agitado dos alunos. A característica da turma apontada pela professora regente e pontuada e pedagoga sobre a turma era de que os educandos eram extremamente agitados e tinham muita dificuldade para aprender os conteúdos trabalhados no primeiro ano. Em meio às características apontadas pela professora regente em relação à turma, havia ainda a presença de João um educando com diagnóstico de autismo que chegou à escola no início do ano letivo somando à turma com todas as suas particularidades.

6.2.4 Os Educadores

Na pesquisa buscamos trazer a colaboração de todos os educadores envolvidos no trabalho educativo com João, assim, nos momentos iniciais da pesquisa conversamos com os profissionais envolvidos e os pais do educando com autismo, explicando o objetivo do estudo e, entregando, em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi assinado por todos. Após este momento inicial, foi acordado que passaríamos a acompanhar a turma do primeiro ano onde João estava matriculado, três vezes por semana, nos dias de segunda, terça e quarta-feira, tendo assim, a oportunidade de acompanhar também as demais aulas

dos outros educadores, como Artes, Educação Física e os momentos em que a professora regente recebia o apoio da professora colaboradora das ações inclusivas.

Deste modo, o registro da rotina da turma e das intervenções com o aluno se deram a partir do diário de campo e da realização de entrevistas semi-estruturadas com os cinco educadores sendo: a professora regente da turma do primeiro ano, a professora colaboradora de ações inclusivas, a professora de Artes, o professor de Educação Física e a professora do AEE, que o educando frequentava uma vez por semana na EMEF no bairro vizinho, pólo de TGD's e Deficiência Intelectual da região. Para melhor entendimento iremos trazer um pouco da experiência de trabalho desses educadores e de suas práticas pedagógicas com João, no contexto do cotidiano escolar na seguinte ordem: primeiro a professora regente da turma; a professora colaboradora, em segundo lugar; a professora de Artes, em terceiro; o professor de Educação Física, em quarto lugar e, por último, a professora do AEE, em quinto lugar.

6.2.4.1 Professora Regente Rosiane

A professora regente da turma do primeiro ano do ensino fundamental Rosiane atua no magistério há doze anos. Tendo se formado em Pedagogia recentemente, no ano de 2008, a educadora relatou que, antes de fazer a faculdade particular já havia cursado o magistério, que abandonara por nove anos antes devido a motivos pessoais. Tendo retornado aos estudos, recomeçou o curso de magistério e passou a ministrar aulas ainda com o diploma deste curso quando veio a exigência por parte do Governo Federal de que os educadores teriam de cursar o ensino superior em Pedagogia para continuar dando aula para as séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, Rosiane fez a faculdade de Pedagogia concluindo o curso no ano de 2008. Nesses quase doze anos de profissão Rosiane teve maior experiência com o ensino fundamental, somando sete anos de trabalho nessa modalidade de ensino, já na educação infantil, por onde começou, trabalhou como auxiliar de creche e regente de sala, tendo atuado também na rede privada e nas redes municipais de ensino de Vitória, Vila Velha, Serra e Cariacica, as duas últimas onde leciona atualmente.

Na rede de ensino de Cariacica a professora possui cinco anos de trabalhado, atuando primeiramente como professora contratada e efetivando-se logo depois, sendo a maior parte do trabalho na rede no ensino fundamental. No CEI este é o primeiro ano de Rosiane, que até o ano anterior lecionava na EMEF localizada no mesmo bairro da escola. Em relação a sua experiência de trabalho com sujeitos com necessidades educacionais especiais, a professora afirmou ter vivido uma experiência de trabalho com uma criança surda e outra com autismo na rede de ensino em que trabalha no turno vespertino.

6.2.4.2 Professora Colaboradora De Ações Inclusivas Selena

A professora colaboradora das ações inclusivas Selena cursou a graduação em Pedagogia, com habilitação no magistério das séries iniciais do ensino fundamental, educação especial e educação infantil, em uma instituição privada de ensino e tem oito anos de experiência como docente. A experiência de trabalho de Selena começou no município de Itarana, interior do Estado do Espírito Santo, nas redes municipal e estadual e, após sua mudança para o município de Vitória voltou a atuar na rede estadual de ensino e na rede municipal de Cariacica, sendo este o terceiro ano na presente rede e no CEI Esperança. No que tange ao trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais, Selena possui três anos de trabalho, sendo dois deles em uma instituição especial da rede estadual. No tocante ao trabalho com criança com autismo, Selena nos disse que nesta instituição especial onde atuava trabalhou com um educando com diagnóstico de autismo severo.

6.2.4.3 Professora de Artes Diana

A professora Diana atua no CEI como professora de Artes do primeiro ano do ensino fundamental e este é seu primeiro ano tanto na rede municipal de Cariacica quanto no ensino fundamental. Quanto à experiência de trabalho, Diana atua há quatro anos como professora de educação infantil na rede privada de ensino, onde começou seu trabalho antes mesmo de se formar em Pedagogia, há um ano. Atualmente, trabalha na rede privada de ensino na educação infantil e na rede

municipal de Cariacica, como professora de Artes no ensino fundamental. Acerca do trabalho com crianças com deficiência, a professora afirmou nunca ter atuado junto aos sujeitos com NEE.

6.2.4.4 Professor de Educação Física Thales

O professor Thales atua no CEI como professor da disciplina de Educação Física do primeiro ano do ensino fundamental sendo o seu terceiro ano de trabalho na rede de Cariacica e primeiro ano de docência na escola. Thales concluiu o curso de Educação Física há três anos pela UFES e, desde então, tem atuado tanto nos anos iniciais e finais do ensino fundamental quanto na educação de jovens e adultos. Sobre a experiência de trabalho com crianças com NEE, Thales afirmou que teve a oportunidade de trabalhar com uma criança com deficiências múltiplas numa escola da rede estadual de ensino.

6.2.4.5 Professora Elisângela do AEE

A professora Elisângela como professora do atendimento educacional especializado na EMEF pólo para deficiência intelectual e TGD localizada no bairro vizinho ao CEI Esperança, atendendo João nos dias de segunda-feira no turno vespertino. Elisângela é formada em Letras Português pela UFES e possui o curso de Magistério e Pós-graduação em Psicopedagogia, totalizando vinte anos de carreira no magistério e acumulando experiência docente desde a educação infantil ao ensino médio. Na rede municipal de Cariacica Elisângela é funcionária estatutária e atua há vinte anos, sendo que, dez deles na escola onde está atualmente; a educadora possui um longo trajeto na educação iniciando seu percurso como professora de Língua Portuguesa, atuou também como professora colaboradora das ações inclusivas por dois anos, foi coordenadora de área e tutora de um projeto na secretaria municipal de educação, e, no presente momento, está professora do AEE.

Apesar de ter experiência tanto como professora regente quanto como técnica da secretaria municipal de educação, segundo Elisângela, sua preferência é estar na

escola “onde as coisas acontecem” (Entrevista concedida no dia 26/10/12). Acerca da experiência de trabalho com crianças com autismo, Elisângela afirmou que já trabalhou com alunos com TGD's e atualmente, atende uma aluna com autismo severo associado a deficiência intelectual.

6.2.4.6 Educando João

João é uma criança de seis anos de idade, irmão mais novo de cinco filhos e está matriculado na turma do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, no CEI Esperança. A história de João relatada por sua mãe é muito parecida com tantas histórias que se ouve de familiares de crianças com TGD: João teve um nascimento tranquilo, mas demorou a se sentar, começou a falar entre um e dois anos de idade quando, de repente, parou de se comunicar oralmente e começou a apresentar um comportamento estranho e estereotipado, como balançar o corpo e girar os objetos que tinha em mãos. A mãe ainda acrescentou que, após certo período, João passou a emitir ruídos e gritos que gradativamente substituíram a fala e, quando desejava algo, utilizava as pessoas ao redor para alcançar os objetos ao invés de pedir não aceitando qualquer tipo de contato físico, como colo ou abraço.

O primeiro laudo de João veio quando o mesmo completou um ano e três meses de idade e dizia sobre autismo infantil ou clássico. A partir daí, ele deu início aos atendimentos especializados, como fonoaudiologia, terapia ocupacional e musicalização na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Segundo a mãe, desde o primeiro laudo médico a vida da família mudou completamente, ela parou de trabalhar para se dedicar ao filho e o marido ficou responsável por trabalhar e prover o sustento da família. Atualmente o educando vive com os pais e um casal de irmãos adolescentes, ambos mais velhos que João.

Neste segundo semestre João está sendo muito afetado pela mudança na dosagem da medicação feita pelo médico: foi aumentada a dosagem da Ritalina e diminuída a de Risperidona, com o intuito de suspender o uso deste último; o terceiro medicamento, Neosin, foi receitado para auxiliar no sono, pois, segundo a família, João não conseguia dormir direito, tendo um sono intranquilo e acordando sempre

cansado. Foi relatado ainda sobre a sensibilidade de João a sons altos e no paladar, sendo dificultosas ações simples como escovar os dentes. Intrigados sobre a questão do laudo e das mudanças sofridas pelo educando, perguntamos sobre os comportamentos estereotipados, visto que, não havíamos notado nenhum indício neste período de pesquisa que denotasse resquícios de comportamentos estereotipados citados pela mãe. A resposta obtida pelo médico da época em que o laudo foi feito era que João gradativamente foi deixando os comportamentos estereotipados e os gritos foram substituídos novamente pela fala estruturada na medida em que crescia; era como se o educando tivesse deixado um comportamento autístico conforme avançava em seu desenvolvimento.

Acerca da rotina escolar e dos atendimentos realizados pelo educando, a vida de João é bastante movimentada: estuda todos os dias no CEI pela manhã de 07h00 às 11h00, de segunda à quinta-feira; realiza o AEE nas segundas-feiras à tarde, numa EMEF que é pólo para os alunos com TGD's e Deficiência Intelectual no bairro vizinho; nos dias de terça e quinta-feira à tarde recebe atendimento pedagógico e de educação física em uma instituição especial voltada para crianças com TGD's em Vitória; e, por fim, na sexta-feira pela manhã, faz atendimento especializado de musicalização, terapia ocupacional e estimulação sensorial em uma segunda instituição especializada, localizada também na capital Vitória. Em suma, além de frequentar a escola regular o educando recebe AEE também na rede municipal de ensino bem como frequenta o atendimento clínico e educacional em duas instituições especializadas na cidade de Vitória. Segundo os pais, desde que foi diagnosticado pela primeira vez, com um ano e três meses de idade, João faz os atendimentos especializados tendo um percurso considerável em relação ao atendimento em instituições especiais.

7 AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AUTISMO

O processo de inclusão escolar tem sido discutido por vários pesquisadores na busca de contribuir para o acesso ao direito à aprendizagem dos educandos com NEE, ao entender a escola como uma instituição social por excelência, onde, aqueles que a frequentam possuem um reconhecimento social (VASQUES, 2008). Assim, a partir da discussão e reflexão acerca da inclusão escolar, ressalta-se a necessidade de analisar as práticas pedagógicas voltadas para um sujeito com diagnóstico de autismo no ensino comum, com o intuito de conhecer o trabalho educativo junto a esse educando a fim de possibilitar a reflexão da prática docente.

Analisaremos a seguir, as concepções dos educadores envolvidos no processo de ensino de João, o educando com autismo matriculado na turma do primeiro ano B no CEI Esperança, com o intuito de conhecer suas visões sobre a temática da inclusão escolar e autismo e perceber como estas influenciaram os modos de ver/agir em relação ao sujeito bem como permearam suas práticas naquele contexto.

7.1 MÚLTIPLOS OLHARES: AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES

Segundo Bosa (2002), as concepções sobre a temática do autismo são diversas tanto quanto as propostas de intervenção baseadas em métodos que procuram dizer sobre os sujeitos e qual a melhor maneira de intervir junto aos mesmos. Tivemos a oportunidade de conhecer as concepções dos educadores que atuavam junto a João, acerca de seus conhecimentos sobre a temática do autismo; bem como suas impressões sobre a proposta de educação inclusiva, a qual vivenciavam a partir do trabalho com este educando. Pode-se dialogar com os educadores a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas com os cinco docentes que atuavam com João. Traremos a seguir, os relatos dos educadores divididos em dois momentos: o primeiro momento, a professora regente e a professora colaboradora das ações inclusivas e no segundo momento, os relatos dos professores de Artes, o professor de Educação Física, e da professora do AEE, que atendia o aluno uma vez por

semana, às segundas-feiras no contraturno, numa EMEF pólo da região para TGD's e Deficiência Intelectual, localizada no bairro vizinho à escola.

7.1.1 Primeiro Momento

O relato que traremos seguir, é da professora regente da turma do primeiro ano, Rosiane, dizendo sobre as impressões e concepções sobre inclusão e autismo, a partir de sua experiência de trabalho.

Perguntada acerca do processo de inclusão que vivenciamos atualmente nas escolas de ensino regular, Rosiane pondera:

"[...] a proposta é boa, só que não é trabalhado de forma não muito boa pra atender essas crianças, como no caso de João; para ele se desenvolver cognitivamente ele tem de ter uma pessoa ao lado, pois, para fazer uma atividade, você viu o tempo que demora ... [...] depende de tudo, de como ele está no dia [...]" (Entrevista concedida no dia 22/10/13).

Percebemos que, embora Rosiane reconheça a importância de uma proposta educativa inclusiva, coloca as dificuldades que encontra em meio ao processo educativo do educando.

E assim continua,

"[...] então, como deixar uma turma inteira, eu tenho de sentar perto dele senão não faz. É difícil, portanto, os avanços que ele teve foi quando a Selena, nos dias em que ela sentava perto dele e ficava ali fazendo com ele, por que tem de ser direcionado. Não é por que... como dizer, ele é especial, ele não necessita aprender; não é isso, só que tenho vinte alunos e tem ele, os outros dezenove estão lá, não são fáceis e como vou ficar sentada perto do João?"

Ao falar dessa angústia de não ter alguém para auxiliar João mais diretamente, pois, apesar de a professora colaboradora das ações inclusivas acompanhar o educando em sala de aula um dia por semana, devido à demanda de outros atendimentos da escola, seria preciso um auxílio constante junto ao aluno. Concordamos com o fato de o educador desempenhar um papel central nas práticas educativas junto aos sujeitos da educação especial, porém, vale salientar as dificuldades imbricadas

neste processo, o que Góes (2007, p. 77), claramente ressalta, ao dizer que os educadores “[...] não tem tido experiências formativas ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico”. Esta constatação, ao dizer da importância da realização do trabalho em equipe, sem o qual o educador exerce uma prática solitária e com pouco retorno, me recorda as palavras de Beyer (2007, p. 78) ao citar o famoso ditado: “uma andorinha só não faz verão”.

Nesse sentido, a educadora fala de sua experiência na rede de ensino onde atua no turno vespertino, e também tem um aluno com diagnóstico de autismo em sua sala de aula, frisando a importância da figura do estagiário, como aquele que irá prestar o auxílio em sala junto à turma de forma a oportunizar o educador intervir com os alunos com NEE.

“[...] olha, na minha visão quem tem de trabalhar com ele sou eu, então, o estagiário nesse momento seria para ficar com a turma, entendeu? [...]” ... “professor passa a atividade para os outros, enquanto isso o estagiário está lá monitorando e o professor vai ficar com o aluno”. (Entrevista concedida no dia 22/10/2012).

“[...] lá na Serra eu tinha uma estagiária na sala aí, ela era muito dinâmica, muito prestativa, nós duas selecionava atividades para ela dar a ele lá. Ela que dava, igual como eu falei, a visão de educação especial, é do estagiário ficar lá com o menino, né? Ainda é isso, então, ela fazia atividade com ele e ele avançou muito. Esse aluno da outra rede o comprometimento dele é muito maior do que o do João, e ele já estava lendo palavras, já escrevia o nome dele todo, adição... ele já estava aprendendo subtração, mas ela ficava o tempo todo com ele na sala [...]” ... “[...] ela ficava por que ele ali, com ela, tem como ficar: ‘oh, aqui e agora!’ Tem como puxar... despertar mesmo, por que ele não vai ter aquela concentração ele sozinho, tem de ter o auxílio de outra pessoa”. (Entrevista concedida no dia 22/10/2012).

Rosiane também fala dos desafios enfrentados para ajudar João nas atividades em sala, ressaltando mais uma vez a importância da figura de um auxiliar (seja estagiário ou outro) para oportunizar uma intervenção individualizada com o educando:

“[...] olha, na sala mesmo eu seleciono a atividade e estou passando pra ele, nos poucos momentos que a turma fica sossegada, pois, na verdade, ele também precisa de um silêncio, né? Não pode ser naquele bagunção ali, como toda criança. Então, estou procurando fazer isso, mas eu sei que ainda é pouco, não é o suficiente por que, de repente, ele já poderia estar lendo algumas palavrinhas, pois, na verdade ele sabe mais letras do alfabeto do que alguns que estão lá, ditos normais. Então, ele tem a possibilidade sim de aprender a ler, só precisa de um apoio maior”. (Entrevista concedida no dia 22/10/2012).

Rosiane diz sobre sua preocupação em relação ao trabalho educativo junto a João, reconhecendo ser importante para ele ter acesso à aprendizagem como os demais colegas, mas, para que isso aconteça é preciso uma intervenção mais de perto com o aluno, tendo em vista suas dificuldades. Nisto concordamos com Chiote (2011) quando fala acerca da importância do educador ter apoio para realizar o trabalho educativo com esses sujeitos, relatando em seu estudo que, o fato de haver um segundo ator envolvido no processo pode ser um elemento disparador para investir em práticas educativas significativas para o educando. Por outro lado, se analisa a angústia da educadora em relação à aprendizagem do aluno em outras situações em que conversamos, as quais remetemos agora, para refletir sobre sua fala quando se refere aos avanços de João - que dizem respeito à aprendizagem da escrita do primeiro nome bem como das letras do alfabeto - em seu ponto de vista, se deveu majoritariamente à presença da professora colaboradora Selena ao lado do educando.

Sobre esse aspecto, Vasques (2003, p. 120) citando a fala da pesquisadora Beatriz Dorneles, nos alerta que “[...] o ideal de alfabetizar a todos [...] ... “[...] não tem produzido o efeito de qualificação das escolas e dos processos educacionais”, pelo contrário, tem se produzido um efeito nefasto. Considero importante ponderar tal observação para se pensar acerca do processo de ensino e aprendizagem dos educandos com autismo, pois, muita das vezes, presenciamos certa angústia dos educadores por não acreditarem nos avanços destes sujeitos devido à questões de linguagem e comportamento tão característicos do autismo. Entretanto, devemos adotar uma atitude de cautela e reflexão sobre o assunto, sob o risco de se cair em armadilhas camufladas neste tipo de pensamento, onde, muita das vezes, subjaz a ideia de que o único papel da escola seria o de ensinar a aprendizagem de certas habilidades.

Assim, com base na fala da pesquisadora, podemos questionar sobre

“[...] qual a educabilidade de que falamos e sustentamos para esses sujeitos, bem como qual **produto**, com o mesmo *status* social, poderia ocupar o lugar da leitura e da escrita, quando não forem possíveis as aquisições dessas habilidades” (VASQUES, 2003, p. 120 grifo da autora).

Não consideramos aqui que o processo de alfabetização para esses sujeitos seja desimportante, pelo contrário, o estudo de Santos (2012) mostra as possibilidades no processo de alfabetização de uma criança com autismo e os (des) caminhos percorridos neste processo. No entanto, questionamos a visão de que apenas os processos de aquisição da leitura e escrita sejam mais prioritários em detrimento de outros. Sobre esta perspectiva, acreditamos que o conceito heideggeriano de *impessoalidade* é potente para discutirmos sobre o papel da escola frente ao sujeito com autismo e ainda, de qual educabilidade falamos quando se pensa a *presença* desse educando no espaço da escola. Neste ponto, concordamos com Vasques (2008), acerca da necessidade de (re) pensar-se a escola e sua função social e subjetivante para todo e qualquer sujeito e, conseqüentemente contribuir para uma produção de sentido para esses sujeitos acerca das práticas educativas direcionadas aos mesmos.

Em relação a seu conhecimento sobre o autismo e o quadro característico que o envolve, Rosiane disse que não buscou maiores aprofundamentos e tece comparações em relação ao trabalho com o outro educando com autismo da escola onde atua no turno vespertino:

Olha, eu vi assim uns vídeos, mas, não me aprofundei muito não... a pedagoga lá (da outra escola) dá muito suporte pra gente, aí ela me deu esses vídeos pra ver, falando sobre autismo e eu não fui buscar mais não, ficou só nos vídeos mesmo [...]” ... “[...] lá eu tinha de trabalhar a socialização dele mesmo por que não podia chegar ninguém perto dele. No começo do ano não queria entrar na sala, era chorando o tempo inteiro e as crianças pedindo para eu pedir para ele parar de chorar porque incomodava, entendeu? Então foi assim, aquele trabalho árduo mesmo. Aí, depois pronto, mas foi um mês e meio de luta ali, não foi bonito não! Então, por isso eu falo, o comprometimento dele lá é maior que o de João, mas, ele tem habilidades que o João não tem, de modelar e desenhar. Eu ainda não descobri se João tem alguma, pois, eu acho que ainda não [...]” ... “[...] e aquele de lá gosta de dinossauros, ele sabe tudo dos dinossauros, tudo, tudo [...] Então, ele tem um interesse por alguma coisa, ele foca em alguma coisa e já o João eu não descobri isso ainda”. (Entrevista concedida no dia 22/10/12).

A segunda educadora de que falaremos a seguir, é a professora Selena que atua no CEI Esperança, na função de professora colaboradora das ações inclusivas, cuja proposta pautada pela SEME é de realizar o atendimento colaborativo junto ao professor regente em sala de aula. Perguntada acerca de suas considerações sobre a proposta de educação inclusiva Selena afirma:

"[...] ah, eu penso que muita coisa tem que mudar, né? Ter uma... dar uma importância maior, rever... porque realmente [...]" ... "[...] o modo de trabalho, o currículo tudo em geral, por que eu acho que não é a criança, de repente, se adaptar à escola mas sim a escola se adaptar à criança [...]" (Entrevista concedida no dia 19/09/12).

Selena fala também sobre o modo de ver os alunos sujeitos da educação especial e dos desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

"[...] pois é, tem muita coisa que tem que rever por que... até a prática mesmo, por que tem professor que acha, NE [...] que não acredita mesmo que vai conseguir. Lógico, que a gente vê que não vai avançar, de repente, mas que tem outros meios que ela (a criança) consiga fazer, de repente [...]" (Entrevista concedida no dia 19/09/12).

E acrescenta ainda a angústia dos educadores que trabalham junto aos sujeitos com NEE.

Ah, com certeza a gente ouve muito e também do professor regente, mas eu acho também vem da possibilidade, por que também é difícil você ficar numa sala com vários alunos e um aluno especial precisando de uma atenção maior, que a gente não pode negar que eles precisam mesmo e que é difícil, não é fácil. (Entrevista concedida no dia 19/09/12).

Selena faz apontamentos do que acredita ser necessário melhorar para o sucesso do processo de inclusão escolar.

"[...] mais profissionais [...] porque a cada dia tá aparecendo mais (alunos com NEE), tá crescendo muito mais e a minoria... é a minoria, igual aqui são oito crianças e uma pessoa atendendo? Como que consegue fazer? Não consegue [...]" (Entrevista concedida no dia 19/09/12).

Ao ser questionada sobre seus conhecimentos acerca do autismo, Selena dá indícios de uma falta de conhecimento acerca da temática e aponta aspectos de sua formação no período da graduação:

Olha, não é assim uma área que eu fiquei ou fico... Não me aprofundei muito no... No assunto não, pra te falar a verdade, assim [...] não, não fico muito, não fiquei muito presa a esse assunto não [...] porque a formação que a gente tem, né, na faculdade, você tem que tá preparado pra atender todo mundo, vamos dizer assim aí [...] eu me aprofundei um pouco mais na área da deficiência mental, então, quando eu fui chamada pra trabalhar na UNAED eles já me adiantaram que eu ia pegar n's deficiências... (Entrevista concedida no dia 19/09/12).

E fala de sua hipótese para o que seria o autismo.

"[...] eu acho que seria... ah, uma deficiência que precisa de muito... acho que de muita reflexão, de muito estudo porque é muito complexo né? Por que a gente vê muitos casos diferentes e hoje trabalhando aqui e conhecendo; eu tenho a filha da minha amiga, tem o filho de uma outra menina que eu conheço... que são comportamentos diferentes que a gente precisa saber, conhecer pra poder... Ah, difere... Tal coisa difere. É muito interessante, quando eu comecei a trabalhar com ele (João) eu percebi a diferença dele, pro outro aluno, com quem eu trabalhava [...]" (Entrevista concedida no dia 19/09/12).

A educadora afirma ter tido uma experiência anterior com alunos com autismo, e que João é o segundo educando com esse diagnóstico que ela atua. Selena relata sobre esta primeira experiência na instituição especial em que trabalhava e as dificuldades enfrentadas:

"[...] com ele foi muito... foi assustador por que ele corria, fugia... aí, no começo eu tinha que... eu... ah, o que que eu vou fazer, correr atrás? Sempre ia, mas tinha os monitores que ajudavam, foi muito difícil, por que ele não, né... não gostava, não é que não gostava de mim, a minha presença ele não aceitava. Agora, na questão de atividades assim, eles tinham uma motivação a fazer, eles gostavam de fazer. Essa questão da aproximação, não houve quase nenhuma. Foi muito difícil, na metade do ano que a gente conseguia que ele sentasse na cadeira; ficar mesmo ali, naquele momento que eram é... acho que era cinquenta minutos para ficar ali, todos os dias, então, no começo foi muito difícil [...]" (Entrevista concedida no dia 19/09/12).

Podemos perceber que as duas educadoras, a professora regente Rosiane e a professora colaboradora das ações inclusivas Selena, apesar de possuírem uma experiência anterior com sujeitos com autismo, não fizeram maiores aprofundamentos sobre o tema, no intuito de conhecer melhor os educandos com quem atuavam e que este conhecer se deu na intervenção cotidiana, ou seja, no âmbito da prática pedagógica realizada diariamente na sala de aula.

Beyer (2007), ao relatar sobre uma pesquisa realizada com pais, alunos e educadores de cinco escolas localizadas em três cidades do Rio Grande do Sul, acerca das opiniões sobre a inclusão escolar, faz apontamentos importantes no que diz respeito à formação dos educadores para atuar com os sujeitos com NEE. O pesquisador aponta os entraves encontrados pelos profissionais no processo de inclusão, tais como "[...] a ausência de formação específica e a necessidade de aprender no cotidiano das experiências escolares, o que denota uma base empírica

de muitos professores na tentativa de execução de tal projeto” (BEYER, 2007, p. 77).

Os relatos da pesquisa de Beyer (2007) nos faz pensar sobre a fala das duas educadoras, quando dizem sobre sua falta de conhecimento sobre o autismo e, por consequência, terem de realizar um trabalho sem um preparo mínimo. Não defendemos sob este ponto de vista, intervenções a partir de métodos salvacionistas que indicam ‘como’ trabalhar com sujeitos com autismo por não se acreditar, à despeito da anunciada eficácia de tais métodos, que exista uma maneira padrão de *ensinareaprender* para qualquer indivíduo. Escrevemos as duas importantes palavras *ensinar* e *aprender* juntas, pois, acreditamos que todo ato de ensinar e aprender é dialético, se implicam mutuamente. Como nos fala Sodelli (2008), ao retomar as contribuições de Martin Heidegger e seus colaboradores sobre a necessidade de problematizar o sentido de educar no panorama da escola de hoje, que enfrenta diversos desafios, como o currículo fracionado, formação precarizada dos educadores, o distanciamento dos conteúdos aprendidos com a vida, o repasse de informações acaba por informar e não formar os educandos e “[...] distancia o aluno da experiência própria com o mundo, fazendo com que nada lhe aconteça” (SODELLI, 2008, p. 217).

Sobre a questão, Kahlmeyer-Mertens (2010), nos aponta a importante reflexão heideggeriana acerca da relação ensinar e aprender entre o educador e o educando. Heidegger coloca o educador num lugar singular daquele que ensina e aprende enquanto ensina, de forma que, seu papel não seria unicamente transmitir o conhecimento, mas antes, “[...] fazer/deixar o discente encontrar seu próprio caminho ao aprender” (KAHLMAYER-MERTENS, 2010, p.42).

7.1.2 Segundo Momento

Neste segundo momento, analisaremos as concepções dos educadores de Artes, Diana; de Educação Física, Thales e da professora do AEE, Elisângela.

Ao conversarmos com Diana, professora de Artes do primeiro ano, tivemos a impressão de estarmos em nosso primeiro dia na escola, onde tudo é novo e se descortina. A aparência física de Diana talvez contribua para essa impressão, pois, ela é de estatura baixa e voz calma e possui certo ar frágil, parece ao primeiro olhar, com uma adolescente de seus dezoito anos de idade.

Este ano marca o seu início na profissão docente e na rede municipal, após a conclusão do curso de Pedagogia, sendo tudo novo para ela. Perguntando por suas impressões à respeito da proposta de inclusão escolar, ouço Diana responder de maneira vaga:

"[...] ah, eu acho muito legal, foi a melhor coisa que eles fizeram [...] a melhor coisa que eles fizeram pela educação, foi a inclusão. Tem os desafios, mas, na prática a gente vai conseguindo levar"(Entrevista concedida no dia 26/09/12).

E como este é também o seu primeiro ano trabalhando com um educando com diagnóstico de autismo, ela fala à respeito do comportamento de João e Danilo, outra criança com NEE que estuda no primeiro ano A, ao lado da sala de João, *"[...] eu sinto que as crianças que tem autismo, como esse aluno e o outro (João e Danilo, respectivamente), que eu não sei se é autismo também, mas eu sinto que eles ficam meio perdidos, entendeu? Eu sinto que eles ficam perdidos"*. (Entrevista concedida no dia 26/09/12).

Apesar de Diana mesma ter definido como 'pouquíssimo, pouquíssimo' o seu conhecimento acerca do autismo, ela diz ser importante intervir junto aos sujeitos e que sabe dos desafios implicados no trabalho educativo.

"[...] ah, pra mim está sendo tudo muito novo... né? Tudo muito novo, assim... Então, só pela vivência né, ficar vivenciando eles todos os dias... Mas, eu sinto que eles sentem dificuldade [...] não sei se, com a outra professora, se ele também se sente assim". (Entrevista concedida no dia 26/09/12).

E frisa a importância do educador ter um auxílio constante para atuar junto aos alunos com NEE, apesar de não ter deixado claro que tipo de apoio seria este, se a figura de um estagiário ou de um profissional auxiliar, ou ainda, se a própria figura

da professora colaboradora das ações inclusivas em horário ampliado, a fim de estar um maior período de tempo com esses educandos.

"[...] eles tem que ter aquele... Um apoio assim, todos os dias, não só dia de quarta. [...] eu acho que deveria ser integral, por que eles precisam, eles necessitam, entendeu? Eu acho que deveria ser integral, por que eles precisam, eles necessitam". (Entrevista concedida no dia 26/09/12).

O apoio no dia de quarta-feira a que Diana se refere é a presença de Selena na sala do primeiro ano A, de Danilo e, na segunda-feira, no primeiro ano B, de João. Ou seja, os alunos tem o apoio da professora colaboradora apenas uma vez por semana. Apesar de dizer sobre a dificuldade e o aspecto perdido de João, Diana afirma perceber o imenso prazer do aluno em suas aulas e continua:

"[...] só que, na disciplina de Artes eu já não vejo que ele sente tanta dificuldade, por que, não sei se é o modo que eu passo pra eles, não sei... mas, eu vejo que na minha disciplina ele não sente dificuldade, eu não sinto [...] quando eu chego parece que ele está sentindo aquele prazer assim: ah, que legal! Não sei, não sei se é pela minha pessoa, se é pelas Artes, não sei, não sei se é pelo carinho que eu passo pra ele [...]" (Entrevista concedida no dia 26/09/12).

Percebemos, através dos relatos de Diana que a realidade de atuar sob uma proposta educativa inclusiva é algo que se lhe revela aos poucos. Assim, concordamos com Beyer (2007); Baptista e Bosa (2002) ao pontuarem a necessidade de investimento na formação do educador, pois, o desconhecimento sobre quem são esses educandos com NEE e, especificamente, com diagnóstico de autismo, poderá implicar no fracasso do projeto da escola inclusiva, pois não afetará a prática do educador, suas (pré) concepções e seu modo de ver/agir para com esses sujeitos.

Em outro momento, tivemos a oportunidade de conversar com Thales, professor da disciplina de Educação Física das turmas do primeiro ano do CEI Esperança. E, sobre a temática da educação inclusiva, baseada na sua experiência de trabalho, o educador tece o inquietante comentário:

"[...] eu acho bem interessante, só que ainda falta um acompanhamento maior [...] isso, acho que falta ainda um acompanhamento em relação, assim, estudos mais aprofundados em relação à inclusão [...] por que isso não vai muito dos professores, os profissionais, mas também do interesse do estado, da prefeitura". (Entrevista concedida no dia 08/10/2012).

Inicialmente, confessamos que a resposta nos causou confusão, tanto que refizemos a pergunta para ouvir o professor dizer novamente que, em sua opinião, haviam poucos estudos na área de educação inclusiva e especial. Desse modo, nos sentimos no dever ético e profissional do lugar que ocupamos de estudiosos e pesquisadores da área de educação, falar sobre os avanços nas pesquisas e nas políticas educacionais que presenciamos no país atualmente, graças a debates e lutas históricas neste campo do conhecimento. Inclusive, sobre o objetivo do próprio estudo, o qual era participante, que só foi possível, devido aos avanços e debates no campo educacional. Depois de dizê-lo nos sentimos desconcertados ao perceber certo constrangimento do professor ante à sua resposta. De forma que retificou:

"[...] isso de estudo, mas assim, da questão que eu digo na prática, isso que eu penso. Eu acho que não é nem questão de estudo, é mais a consciência das pessoas, do professor da escola, isso... trazer isso pra escola, fazer efetivamente na escola, fazer um projeto [...] uma coisa assim, entendeu? Por que, às vezes fica muito vago, a gente tem a ideia. Às vezes, tem a ideia, mas, não consegue colocar em prática. (Entrevista concedida no dia 08/10/2012).

Cabe endossar mais uma vez o importante papel da formação do educador, pois, só assim, poderemos ver avanços que tocam diretamente as práticas junto ao educando, por que, a partir do momento que se obtém conhecimento e pleno domínio de sua área de atuação, conseqüentemente, o educador assume uma postura ética e de reflexão de sua prática educativa bem como de suas (pré) concepções do que seja ensino, aprendizagem, sujeito, deficiência, autismo dentre outros.

Assim, prosseguimos com a conversa e Thales falou um pouco da experiência na rede estadual de ensino, onde possui maior carga horária de trabalho e teve contato com um aluno com deficiência.

"[...] toda escola praticamente já veio algum aluno com alguma deficiência, lá na escola do estado que eu trabalho, por exemplo [...] vai um tal aluno e a gente até... a pedagoga até falou pra fazer um trabalho diferenciado, tipo assim, fazer uma matéria para esse aluno, só que é muito complicado, por que você tem que dar conta de... da turma e ainda daquele aluno, é muito complicado. Então, aí, ia até uma pessoa lá para fazer esse tipo de acompanhamento, mas não dava para ela fazer todos os dias e saiu, entendeu? Tem uma cuidadora que fica com ele e não faz nada, tipo assim, ela não fica na sala de aula [...] que é isso que faz uma cuidadora, mas, isso aí, na questão pedagógica não tem nenhuma... não acrescenta". (Entrevista concedida no dia 08/10/2012).

Thales demonstra conhecer os desafios colocados no processo de inclusão dos alunos com deficiência ao ressaltar a necessidade de um olhar diferenciado para o ensino desse sujeito e as contradições e (des) caminhos desse processo:

Para educação física é mais complicado ainda, por que, tem corrida, tem muitos alunos. Tem um lá que tem a mão deficiente e a perna, e ele não anda direito, aí, bota jogos, às vezes, mas ninguém quer brincar com ele... Brinca sozinho, e ele já está na sétima série. Ele não é totalmente alfabetizado. (Entrevista concedida no dia 08/10/2012).

À despeito de possuir uma formação na área de educação especial, Thales afirma conhecer sobre o autismo de forma superficial, uma concepção trivial baseada na visão estereotipada muito em voga, veiculada pela mídia:

"[...] só ouvi falar o que é mais ou menos, né, que ele é muito retraído, ele tem o seu próprio mundo, essa questão, entendeu? Só também, muito superficial [...] apesar de eu ter a pós-graduação em educação inclusiva, né? Então, você trabalha aquilo, eu sei, mas, se a pessoa não desenvolver... (Entrevista concedida no dia 08/10/2012).

Retomando a questão das concepções do educador, podemos perceber a maneira estereotipada de ver o sujeito e a ideia de um mundo próprio do autismo, onde o mesmo é incapaz de relacionar-se com o outro e as coisas à sua volta. Ora, não há sentido em tal premissa, se pensarmos homem e mundo a partir da concepção analítico-existencial heideggeriana. Neste sentido, corroboramos com Heidegger ao dizer acerca do aspecto ontológico do *Dasein* (*ser-aí*) enquanto *ser-no-mundo*. Sodelli (2008, p. 208), reafirma a premissa do filósofo:

É importante perceber que, na visão heideggeriana, o homem não está dentro de um mundo, quer dizer, não existe um mundo anterior no qual o homem foi colocado, tampouco o homem existe para depois criar o mundo. O homem "é" (existe) na exata medida de seu "ser-em" (na sua relação com o mundo). Não existe anterioridade entre esses dois movimentos (SODELLI, 2008, p. 208 grifos do autor).

É necessário que se tenha o cuidado em relação aos modos de ver/agir com o outro, pois, “[...] ao classificarmos o outro (de outra ‘coisa’), revelamos como agimos nos nossos modos de ser (sendo) no cotidiano do mundo” (PINEL, 2009, p. 30). De forma que, “[...] a produção de rótulos [...]”... “[...] pode levar aos preconceitos contra quem merece ser *cuidado*” (PINEL, 2009, p. 30 grifo nosso). O *cuidado* é posto em destaque partindo do pressuposto de uma analítica existencial, onde educar implica necessariamente *cuidar* do outro, ocupar-se dele, o educando, com autismo ou não.

Acreditamos que os processos inclusivos estabelecem inúmeros desafios, como coloca Martins (2007) acerca da maneira da escola e seus profissionais entendem e educam os sujeitos com autismo e outras necessidades educativas especiais, e passa, principalmente, pela formação dos educadores que atuam com os mesmos.

Logo, torna-se urgente o “investimento sério na preparação inicial e continuada dos profissionais da educação [...] e dos funcionários que atuam na escola”, pois cremos que o sucesso da proposta de uma educação inclusiva relaciona-se diretamente com o papel do educador (dentre tantos outros), nas mudanças de sua prática educativa na sala de aula (MARTINS, 2007, p. 93).

Uma mudança na visão acerca do sujeito para além do diagnóstico de forma a construir possibilidades junto ao educando, apostando “[...] na educabilidade, na capacidade subjetivante da escola e do educador” (VASQUES, 2002, p.77), contribui para uma atitude de oposição ao *impessoal* estabelecido, redundando em novos/outros modos de ver/agir junto ao *ser-no-mundo-educando*.

A última conversa foi com a educadora Elisângela, professora do AEE na escola pólo da região vizinha ao bairro do CEI Esperança, que atendia João nos dias de segunda-feira no turno vespertino. Elisângela nos recebeu em sua de atendimentos e ao adentrarmos no ambiente fomos acolhidos por um amplo sorriso e pela mesma maneira simpática de quando nos contatamos por telefone para falar da pesquisa. Na sala do AEE, foi possível ver um lugar cheio de vida, com muitos cartazes e atividades dos alunos, bem como jogos variados, alguns de sua própria autoria. Elisângela tem uma voz firme assim como sua postura séria e atenta.

A conversa se tornou mais interessante com a educadora e acabamos por não seguir uma ordem exata das perguntas que havíamos preparado para entrevista. A professora ia falando, gesticulando, fornecendo informações ricas e, ao mesmo tempo, desconhecidas acerca de seu trabalho com João. Era uma outra visão da que tínhamos nos baseado em conversas anteriores com os professores do CEI. Assim, uma das primeiras perguntas lançadas para Elisângela era à respeito de sua opinião sobre o processo de inclusão vivenciado atualmente, sobre o qual ela diz:

A inclusão ainda é um processo, eu acredito que haja, que tem de haver essa inclusão e um investimento na formação do professor, pois, não adianta só investir na professora Elisângela do AEE que, eu vou ser o instrumento dentro da escola deste processo. Mas eu não vou ser o processo de formação, por que, este professor vem de um currículo que não contempla. O meu currículo de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Espírito Santo não contemplava Educação Especial. O que me abriu essas possibilidades foi o meu olhar diferenciado, foi ter esse problema de deficiências na família, quando criança ouvir falar que o meu pai era doído, então, tudo isso me instigou desde criança e, minha primeira turma numa escola em Alto Laje, foi um pré que tinha crianças especiais... (Entrevista concedida no dia 26/10/12 grifo nosso).

Podemos perceber que a trajetória de Elisângela em relação às deficiências se iniciou desde menina, ao vivenciar em sua própria família um histórico de lutas e discriminações, o que podemos presumir, a partir de seu relato bem como da paixão com que fala de seu trabalho, que sua escolha profissional está permeada por experiências existenciais vivenciadas na juventude.

E continua a falar de seu interesse aguçado pela área.

[...] Então, o que aconteceu, comecei a ler, a interessar, a ter um olhar sobre isso. Ainda está muito longe do ideal, mas, já se abriu um leque muito grande, principalmente aqui em Nova Rosa da Penha, que eu acabei sendo referência sem saber, por que, eu saio de manhã e chego em casa à tarde e, à noite vou para igreja. E aí, é estudando no final de semana, com todos os afazeres de casa, com filho, marido e você acaba sendo... no ponto (de ônibus), uma vez, me falaram assim: 'você é a professora de educação especial?' Eu falei assim: 'hum rum...' aí, as pessoas começam a relatar e você começa a ver que tem muita criança ainda que está dentro de casa, entendeu? (Entrevista concedida no dia 26/10/12).

Elisângela demonstra um senso crítico em relação à questão da proposta de educação inclusiva e fala que tal projeto deve ir além:

“[...] E tem de se haver uma parceria da saúde, educação, das igrejas e está contemplando isso, não seria só função da escola a palavra incluir. Quando eu falo em inclusão é um termo muito amplo, [...] eu falo de muitas vertentes: dessa criança que tem transtorno de aprendizagem, déficit de aprendizagem, daquele menino que está no risco social... Em se tratando das deficiências está bastante avançado. Aqui, em Cariacica, (eu não posso falar de outras redes) eu vejo pelas minhas colegas que trabalham na outra rede, e dizem: ‘Elisângela, lá é assim e assim, eles tiram o menino de dentro da sala de aula!’ Por exemplo, o menino é primeiro ano, hoje ele não vai ter aquele convívio ali com primeiro ano ele vai pra sala de educação especial. ‘Mas como, ele não está na sala não?’ ‘Não’. Eu não posso afirmar se isso é verdade, [...] mas, eu sei de falas isoladas de algumas mães, tá? (Entrevista concedida no dia 26/10/12).

Ao afirmar que a inclusão possui uma significativa amplitude Elisângela demonstra possuir a visão de que, o processo inclusivo não depende apenas da escola ou de um educador solitário, pois, antes de qualquer coisa:

A inclusão vincula-se, assim, ao movimento de **suspensão** das explicações simplistas, evocando a necessidade de construir instrumentos que permitam maior compreensão acerca da complexidade dos processos sociais, subjetivos e educacionais (VASQUES, 2008, p. 40 grifo nosso).

Colocamos em destaque a palavra **suspensão**, pois se deseja captar seu sentido a partir do viés fenomenológico, onde **suspender** implica num afastamento de nossas (pré) concepções acerca do fenômeno a ser considerado, pois, só assim poderemos chegar a fenômeno mesmo (FORGHIERI, 1993; MACHADO, 2010; MERLEAU-PONTY, 2006, grifo nosso).

Neste sentido, tomando a educação inclusiva como **fundo** e a fala dos educadores imbricados neste processo como **figura**³ a ser destacada há de se considerar a importância de enxergar a proposta sob um prisma diferente, onde a alteridade, o olhar atento e generoso referente à paridade de direitos de oportunidade sejam primazias deste processo (VASQUES, 2003; 2008, grifo nosso).

Em relação ao aspecto da formação oferecida pela SEME para os educadores do AEE, Elisângela elogia a atuação da equipe da Coordenação de Educação Especial/Inclusiva e o trabalho realizado junto aos profissionais que atuam no AEE e como colaboradores em sala de aula. *“[...] as nossas formações e as nossas*

³ Conceitos da Teoria da Gestalt acerca da percepção trabalhados por Merleau-Ponty (2006) na ocasião dos cursos da Sorbonne, onde discute a percepção a partir da teoria alemã.

técnicas da secretária são muito competentes em relação a focar na nossa formação, tanto de professor colaborador como de AEE". (Entrevista concedida no dia 26/10/12).

Sobre a questão do autismo, Elisângela ainda fala a partir de uma concepção *impessoal* baseada em filmes e revistas que leu, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de buscar direcionamento através de um olhar diferenciado para esse aluno.

"[...] a criança tem um mundo só dela e prepara-se uma rotina. Eu tentei estabelecer uma rotina com esse aluno, que está dando certo, no primeiro momento, né? Ele me ameaçou, não queria fazer, chorava, fazia birra, eu até perguntei a pedagoga: 'pedagoga, esse aluno faz alguma coisa na escola?' 'Quando ele vem, sim'. Aí eu falei: 'então tá bom'. Aí, eu estabeleci uma rotina: [...] ele gosta de robôs, eu separei uma série de robôs, recortei tudinho, trouxe do meu filho... nossal Assim, ele amou aquilo tudo, trouxe uma revista de transformers, uma coleção de transformes, todinho. Fazemos uma rotina. Aí eu comecei: 'aqui, fulano, transformers!' Aí coloquei e ele disse: 'mas aí está em português, é da palavra transformar'. (Entrevista concedida no dia 26/10/12).

[...]

"[...] conhecia só de filmes, filmes que assistia na televisão. Você começa a assistir sem querer, e depois você acaba se envolvendo. Tem a história de dois gêmeos autistas, eu vi as atividades ali que a mãe se dedicou de trazer dos Estados Unidos.

[...]

"[...] é dar essa possibilidade da mãe ficar em casa, né? De pesquisar [...] e cuidar das crianças. Aí fui lendo estas revistas da sala multifuncional. ... (Entrevista concedida no dia 26/10/12).

Elisângela reconhece a importância buscar meios alternativos, como por exemplo, a confecção de materiais para trabalhar com os educandos, a montagem de atividades e jogos, de modo a investir na potencialidade dos sujeitos com vistas à superação dos entraves encontrados no curso das práticas pedagógicas.

"[...] então, estou lendo esses fascículos (fascículos do Mec), só que esses fascículos, eles são muito teóricos, aí eu falei: 'preciso da parte prática', e na parte prática eu fui pesquisar, por que, é tudo muito novo, tá? Em relação a materiais pedagógicos. Aí, através dessas leituras eu vi que é construção mesmo de material. (Entrevista concedida no dia 26/10/12).

Apesar de ter uma visão acerca da pretensa dicotomia existente entre teoria e prática, a educadora mostra uma atitude de *pré-ocupação* em relação à sua prática

educativa junto a João e afirma que, quando iniciou os atendimentos com ele, teve receios, medos e angústias sobre as questões comportamentais, como suas birras, choros e recusas; bem como suas possibilidades de aprendizagem, haja vista os desafios encontrados a partir da intervenção com o aluno. Entretanto, o temor e insegurança iniciais foram elementos disparadores para que Elisângela pudesse se interessar e buscar entender acerca de quem era João, quais os seus interesses, seus gostos, etc. Ao contrário dos demais educadores, no contexto da escola regular, onde não se percebia uma preocupação em conhecer o educando nem as características do autismo apresentadas pelo mesmo, não se pode deixar de perceber o interesse da professora em conhecer João e investir em práticas educativas significativas para o mesmo.

Em resumo, podemos perceber os múltiplos olhares dos educadores acerca da educação inclusiva e um desconhecimento acerca da temática do autismo por parte dos educadores de João denotando que, de certa maneira, esses modos de ver *impessoalmente*, particularmente o autismo, influenciaram suas práticas para com o educando em determinados momentos, ora tornando-se figura ora tornavam-se fundo naquele cotidiano vivido, conforme veremos adiante.

8 O FENÔMENO A SER DES-VELADO: O *SER-COM-O-OUTRO* E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS A JOÃO

Após identificarmos quais as concepções sobre educação inclusiva e autismo dos educadores envolvidos no trabalho educativo com João, no contexto da turma do primeiro ano do CEI, falaremos neste capítulo sobre as relações do educando com os educadores e com as demais crianças naquele espaço-tempo. Ainda se analisará as práticas pedagógicas direcionadas a João discutindo como as concepções dos educadores estavam (in) diretamente ligadas aos modos de ver e intervir para com o educando. Acompanhar o movimento das relações é importante se tomar o conceito heideggeriano do *ser-com-outro*, enquanto relação potente para todos os imbricados no processo educativo.

Heidegger (2009) fala que todo *ser-aí* é necessariamente um *ser-com-outro* e este aspecto denota a abertura do Ser que constantemente está em relações com os outros e com o mundo. É sua essência. Neste sentido, abordaremos seguir, os aspectos das relações observadas entre os sujeitos da pesquisa: professores e educando e educando e demais colegas de classe, a fim de perceber que as relações entre a criança e o outro são complexas, conforme nos fala Merleau-Ponty (2006).

Posteriormente, no presente capítulo, trataremos sobre desenvolvimento das práticas pedagógicas engendradas no espaço-tempo da escola, buscando *des-velar* o fenômeno dessa pesquisa, tal seja, as práticas pedagógicas direcionadas ao sujeito com autismo no ensino comum, lançando um olhar para os movimentos complexos surgidos naquele contexto vivido.

8.1 O *SER-COM-O-OUTRO*. OS SUJEITOS EM RELAÇÕES

O debate acerca da educação inclusiva se configura a partir de diversas concepções acerca deste processo. Em seu estudo, Anjos (2012), traz à tona que as concepções de educação inclusiva dos profissionais da escola problematizam principalmente a

falta de estrutura e o despreparo dos educadores para atuar com os sujeitos com TGD's.

Martins (2007), também aponta as concepções e práticas pedagógicas dos professores regentes de educandos com autismo, concluindo que, as concepções dos educadores à respeito da educação inclusiva está atrelada ao discurso hegemônico acerca da democratização do ensino/educação como direito de todos e ao processo de socialização. Não colocamo-nos aqui contra essas duas instâncias, concordamos acerca de sua importância. Entretanto, cabe sinalizar, como afirma Anjos (2012, p.123) que,

“[...] o processo de inclusão de crianças com alguma deficiência, aparentemente com um quadro mais severo, como no caso do autismo, está carregado de tensões e intenções vivenciadas pelos educadores que trabalham diretamente com essas crianças”.

Acreditamos que a educação inclusiva é um processo e como tal ainda está em curso, de forma que se deve pensar a educabilidade dos sujeitos com autismo para além da presença dos mesmos na escola. Para a discussão acerca da importância do *ser-com-o-outro*, das relações estabelecidas entre os sujeitos nos espaços da escola, de forma a potencializar a presença dos educandos para algo além da visão comum que se tem à respeito da chamada socialização, interpretada aqui, apenas como o estar naquele espaço, toma-se as contribuições de Marocco (2012), a partir do estudo realizado com seis sujeitos com autismo, na educação infantil e no ensino fundamental, onde investigou a escolarização dos indivíduos e as relações estabelecidas nos espaços educativos.

A autora do estudo em questão chama atenção para a importância do tempo do sujeito nos espaços de encontro. Encontro colocado aqui, como por exemplo, o atendimento educacional especializado, nos atendimentos clínicos ou a escola regular. Marocco (2012) ainda destaca a palavra **encontro** e problematiza o papel da instituição escolar como lugar de encontros singulares.

As escolas, por serem um espaço originalmente de encontro, precisam também de uma organização temporal como instituição, o que normalmente se assume como um tempo cronológico (para se encontrar tem-se certo tempo, alguns minutos ou algumas horas) (MAROCCO, 2012, p. 113).

Sendo as instituições educativas espaços de encontro, potencializar esses momentos torna-se crucial ao pensarmos a *presença* dos sujeitos com autismo neste espaço. O termo *presença* é analisado aqui com o significado para além da presença física do sujeito na instituição escolar, pois, o *ser-junto-a* pode ser disparador de inúmeras ações educativas significativas nos processos de aprendizagem do sujeito, podendo se construir possibilidades de ações nas práticas educativas (HEIDEGGER, 2008; MACHADO 2007, 2010; MERLEAU-PONTY, 2006).

A presente ideia corrobora com o que Heidegger (2008) diz sobre o *ser-com-o-outro*, pois, “[...] mundo é sempre o mundo compartilhado com os outros” (HEIDEGGER, 2008, p. 171). Assim, passaremos a seguir, à observação da relação entre educadores e educando com autismo bem como aos aspectos da relação deste educando com os demais colegas da turma do primeiro ano do ensino fundamental, naquele espaço de encontro denominado escola.

As observações realizadas foram marcadas por diversos movimentos que, com toda certeza, estavam atrelados aos modos que os educadores viam e *diziam* João no contexto da sala de aula⁴.

Quando iniciamos a pesquisa, no início do mês de agosto, demos início a uma relação com João, buscando conhecê-lo a partir das vivências compartilhadas em sala de aula nos momentos em que acompanhávamos a turma do primeiro ano, bem como nas conversas com a mãe, educadores e pedagoga da escola. No geral, os dizeres sobre o aluno eram positivos, principalmente quando comparados ao primeiro semestre do ano. A professora colaboradora das ações inclusivas fala do comportamento de João, dizendo sobre a relação inicial do educando com os colegas, marcada por constantes conflitos.

“[...] não era medo, eu não sei o por que... acho que era a forma como ele chegava mesmo, pegando os materiais assim de repente, pegava do nada, puxava a folha de atividade, era por causa do comportamento dele, não era por medo era defesa mesmo”. (Entrevista concedida no dia 19/09/12).

⁴ Expressão utilizada por Merleau-Ponty (2006).

Rosiane também afirmou, em outras conversas que tivemos, sobre as dificuldades enfrentadas com o aluno quando do seu ingresso na escola, no começo do ano. João ficava o tempo todo em sua mesa, implicava bastante com os colegas e teve, inclusive, uma fase que, segundo sua mãe, o pai, que é policial militar, o estava ensinando uns golpes de *jiu-jitsu* e, nos momentos de conflitos com os colegas da turma João fazia uso de tais golpes acarretando um risco para si mesmo e para os demais alunos da turma. *"[...] eu acho que foi difícil a socialização dele com as crianças, de repente, ele não estava acostumado a estar rodeado de um monte de crianças aí, foi difícil por isso"*. (Entrevista concedida no dia 22/10/12).

Com o decorrer dos meses na escola, segundo as educadoras Rosiane e Selena, que estavam mais próximas do aluno, o comportamento de João foi melhorando assim como a sua relação com os colegas de sala. De modo que Rosiane afirma:

"[...] o bom da turma é que não rejeita ele, não brincam mais assim porque ele mesmo não fica ali... [...] melhorou muito, eles respeitam ele tratam até como uma criança normal, né... assim, não tem aquela diferença, se tiverem até de dar um tapa eles dão". (Entrevista concedida no dia 22/10/12).

O professor de Educação Física Thales complementa: *"Eu vou te falar a verdade, ele (o aluno) é muito tranquilo, ele consegue trabalhar praticamente igual aos outros alunos, só tem que ter uma atenção maior"*. (Entrevista concedida no dia 08/10/12).

Selena também diz sobre os avanços na relação de João com os colegas.

"[...] agora ele vê os colegas como amigos mesmo, quer brincar... ele levanta e vai lá brincar, já não vai mais com agressão e eles também, tem alguns que são mais próximos dele, não são todos, mas, tem uns que percebo que levam um brinquedinho para ele, o chamam para brincar [...]" (Entrevista concedida no dia 19/09/12).

Em relação às situações do jogo e do brincar, embora seja um ponto de indiscutível importância para os sujeitos com autismo, como demonstrado através de estudos anteriores (CHIOTE, 2011; ANJOS, 2012; MACHADO, 2010; MARTINS, 2009), não foi possível nos determos em situações constantes de brincadeiras com João e sua turma devido à singular dinâmica de funcionamento do CEI Esperança, que explicaremos a seguir.

O CEI Esperança é um centro de educação infantil fruto de um projeto social administrado por pela ONG Fundação Esperança e possui um caráter confessional, ao mesmo tempo em que é conveniado à Prefeitura Municipal de Cariacica no que tange à disponibilização de seus educadores e pessoal de serviços gerais, como cozinheiras, serventes e vigilantes. Por ser uma escola conveniada à rede municipal de educação, o CEI possui uma dinâmica muito particular que toca diretamente em sua estrutura organizacional.

Devido à falta de espaço para disponibilização das escolas da rede de Cariacica para comportar as turmas de primeiro ano na nova proposta do ensino fundamental de nove anos, pautada pela LDBEN nº 9394/96, que sinalizou para o ensino obrigatório de nove anos a partir dos seis anos de idade, tornando-se por sua vez uma meta da educação nacional com a Lei nº 10.172/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), para finalmente, no dia 06 de fevereiro de 2006, ser aprovada a Lei nº 11.274/06, que institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão da criança de seis anos de idade, é ainda comum haverem casos de escolas de educação infantil recebendo turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Só na região em que o CEI se localiza contabilizamos três creches na mesma situação.

A proposta apresentada pela Lei 11.274/06 aponta para a

“[...] inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino” (BRASIL, 2007, p. 5).

Conforme exposto na legislação, a proposta do ensino fundamental de nove anos visa ampliar o acesso ao sistema educacional de ensino bem como possibilitar um período maior para o processo de alfabetização das crianças, ponto nevrálgico do cenário educativo brasileiro. Entretanto, à implementação da referida lei é colocado inúmeros desafios, como por exemplo, a adequação das redes municipais de ensino, a fim de tornar tal projeto uma realidade. Desafio este, enfrentado pela rede municipal de Cariacica, onde, devido à falta de estrutura das escolas de ensino fundamental EMEF's para receber os alunos de seis anos de idade, acabam por

oferecer vagas para as turmas de seis anos nas creches municipais CMEI's, e nos centros de educação infantil conveniados à rede CEI's, caso do CEI Esperança. Estamos demonstrando tal situação, sem dúvida singular, da rede municipal de ensino a fim de entendermos como questões de nível organizacional interferiam na dinâmica escolar e, por sua vez, na prática pedagógica junto ao educando com autismo naquele contexto da instituição de ensino.

Retomando a questão dos momentos de jogos e brincadeiras do CEI. Pelas razões explicitadas acima e por outras, os momentos de jogos e brincadeiras dos alunos da turma do primeiro ano eram afetados diretamente. Pelo fato de estarem lotados num ambiente de creche, a dinâmica das turmas de primeiro ano em muitos aspectos ficavam restringidas, como por exemplo, os momentos de recreio. Na EMEF, os alunos têm em média vinte minutos de recreio, sendo este um momento importante para os educandos e professores; onde é possível aos primeiros uma pausa das atividades escolares e, aos segundos, os educadores, um momento de descanso.

Góes (2007, p. 117) realizou um interessante estudo acerca das crianças com NEE no momento do recreio, cujo objetivo era o de “[...] analisar o lugar social que os alunos especiais ocupam nas relações interpessoais nesse espaço, focalizando as atividades que desenvolvem e os modos como crianças e adultos interagem com eles”. A autora trás a importância do momento do recreio como espaço potente das relações entre os sujeitos.

Na dinâmica do CEI Esperança não havia recreio, logo, esse importante espaço para trocas entre os educandos de que fala a autora, era inexistente. Assim, o momento em que as crianças estavam livres para ir ao banheiro, beber água e andarem livremente pelas dependências da escola era na hora do almoço, servido por volta das nove horas e trinta minutos. Como as turmas de primeiro ano eram as primeiras a almoçarem, as crianças tinham cerca de vinte minutos para almoçar, ir ao banheiro e beber água. Neste curto espaço de tempo as professoras lanchavam, por vezes junto com os alunos, pois, não havia coordenadora de turno para supervisionar o momento das refeições das crianças e possibilitar às professoras uma pausa para o lanche.

Tal situação era muito difícil para os educadores do CEI Esperança, como expressa Rosiane, ao comparar o funcionamento da EMEF em que trabalhara no ano anterior com a realidade vivenciada na escola.

"[...] mesmo por que numa EMEF os horários são diferenciados, entendeu? Lá, você deu a hora do recreio, a criança vai lá pro pátio e pronto, aqui não, eu tenho no meu horário que ficar com eles o tempo todo, apesar de serem alunos de EMEF eu tenho de ficar com eles o tempo todo". (Entrevista concedida dia 22/10/12).

Da mesma forma em que não havia o momento do recreio para os alunos faltava também um espaço para realizar atividades lúdicas fora do ambiente da sala de aula, pois, nas dependências da escola funcionavam: a creche, no pavimento superior; as duas turmas do ensino fundamental, as salas dos alunos do Centro Cultural, bem como cozinha e auditório que fazia às vezes de refeitório para os educandos do projeto, no pavimento inferior do prédio. O parquinho existente na escola era de uso dos alunos da educação infantil. No entanto, devido à falta de espaço para o desenvolvimento das atividades lúdicas com as crianças do primeiro ano - uma vez que a quadra do Centro Cultural era utilizada nas aulas de Educação Física do primeiro ano e do projeto de forma compartilhada - foi feito um acordo entre as professoras da escola: as turmas de primeiro ano teriam direito a meia hora para utilizar o parquinho no horário de dez e meia às onze horas da manhã. Porém, observamos no período da pesquisa, que este acordo não era seguido à risca pelas professoras da educação infantil, que muitas das vezes, não respeitavam os horários estabelecidos, de forma que a ida das turmas do primeiro ano ao parquinho ficava comprometida.

Sendo assim, as oportunidades de se observar estes importantes momentos lúdicos das crianças quase não aconteciam. A seguir, um registro de João num dos raros momentos de parquinho da turma do primeiro ano, onde a educadora Rosiane relata:

"[...] ele estava brincando no parquinho e eu notei essa semana que ele está até interagindo mais nas brincadeiras, entendeu? Ele está se soltando mais [...] foi na sexta? Acho que foi, e aí, tem até umas vasilinhas e ele pegou uma vasilinha daquela e a Julia não queria que pegasse; aí, eu fui e falei pra ela: 'não, deixa ele brincar'. Aí, ele colocou na cabeça e fez chapeuzinho com aquilo (Diário de campo dia 07/08/12).

Houve também outra situação em que estávamos no parquinho com a turma e a aluna Kemily veio até Rosiane queixando-se de João, que tomara seu potinho de fazer bolos de areia. Rosiane chamou João e perguntou-lhe por que havia feito aquilo com a coleguinha e ele, desconcertado, ficou alguns segundos tentando encontrar uma resposta plausível, mas, não tendo achado nenhuma explicação e, vendo o olhar contrariado da professora, respondeu: *"[...] eu só tomei o potinho dela por que ela roubou meu chapéu de caipira!"* A professora e Kemily retrucaram dizendo que não havia chapéu algum, pois, seu pai não o deixava trazer o chapéu para a escola. Depois de resolvido o conflito entre as crianças, Rosiane e eu achamos graça da atitude de João, ao mesmo tempo em que nos surpreendemos com a alternativa encontrada por ele para escapar de uma situação na qual sabia que errara. João argumentara e isso era um ponto positivo na visão de Rosiane.

Na ocasião desse episódio, foi clara a estratégia utilizada pelo educando para 'fugir' de uma possível repreensão da professora Rosiane pelo fato de ter pegado o brinquedo da colega: João se valeu da fantasia, ao justificar sua atitude devido ao fato de Kemily ter pegado seu chapéu imaginário sem pedir-lhe emprestado.

Recordamos aqui as considerações Merleau-Pontianas sobre o aspecto *polimorfo* da criança, algo que após reflexões e estudo, pudemos posteriormente, notar ser muito presente em João, seja em relação à espacialidade, à temporalidade e a linguagem (MACHADO, 2007; 2010; MERLEAU-PONTY, 2006). Ele possuía um modo de ser todo seu que por vezes causava estranhamento nas crianças e adultos da escola.

Certo dia, na aula de Educação Física, na quadra da escola.

João participou da brincadeira, inclusive tendo a oportunidade de jogar a bola também. O segundo jogo era formado pela organização das crianças em roda e o professor ao centro, passava a corda em movimentos giratórios e as crianças tinham de pular para não deixar que a corda encostasse em seus pés. Cada aluno que pisasse na corda deveria ir para o centro da roda e assumir o lugar do professor para girá-la. João, por ter pisado na corda algumas vezes teve também de ir para o meio da roda e comandar a brincadeira, que realizou sem muita dificuldade. Em seguida, o jogo proposto pelo professor foi o de pular corda e João novamente participou da brincadeira realizada sempre em duplas: duas crianças pulavam juntas a cada vez. Após este jogo, o professor distribuiu a bola para o grupo dos meninos e a corda para o de meninas. Neste momento, João se aproxima de mim, que estava sentada na arquibancada da quadra, e senta-se no chão para calçar suas sandálias. Ao chamar por ele o mesmo se encaminha em minha direção e senta-se ao meu lado. Perguntei-lhe por que não queria mais brincar com os colegas, e ele disse apenas que não queria; e, vendo que estava com a câmera nas mãos fotografando a turma na aula, olhou-a com interesse, então perguntei: “você sabe tirar foto?” E ele disse: “sei...”, e novamente falei: “quer tirar fotos dos colegas brincando, eu te ensino...”, assim, vendo que ele queria deí a câmera em suas mãos e mostrei onde devia apertar para bater a foto. Ele bateu duas fotos e logo atraiu a atenção de outros colegas que demonstraram interesse em tirar fotos também. (Diário de campo dia 06/08/12).

Em outra ocasião da aula do professor Thales.

*Devido à agitação da turma, o professor decidiu permanecer em sala de aula com os alunos. Então, pegamos diversos jogos, como jogo da memória, de encaixe, entre outros, para as crianças brincarem. O professor dividiu a turma em grupos e distribuiu os jogos. Em dado momento percebi que os grupos se misturaram e alguns alunos também desenhavam e pintavam em seus cadernos. Notei também que o momento que deveria ser de jogos e brincadeiras com os alunos foi interpretado como uma atividade livre por parte do professor, sem qualquer direcionamento pelo mesmo. A brincadeira foi considerada como algo livre sem necessidade de nenhuma intervenção de um adulto. A turma fica livre para brincar, correr e andar pela sala de aula e, eventualmente, o professor chama atenção de um ou outro aluno. Em meio à agitação dos risos e brincadeiras das crianças, está João sentado no chão com algumas peças que formam uma espécie de carrinho. Num determinado momento, um colega se aproxima e pega uma das peças dele para fazer outro carrinho, João se irrita com ele e a pega de volta, então intervenho: “João, deixa ele brincar com você...” ele não responde e devolve a peça que tomara de Luís que, resmungando alguma coisa que não entendo logo o deixa e vai brincar em outro grupo de crianças ao lado. João continua sua brincadeira: anda com seu carrinho pela sala, passando pelos colegas, brincando perto deles, mas **não** com os mesmos. Notei que, mesmo perto dos colegas, João brinca mesmo solitário. Após um tempo, o professor muda os grupos dos jogos e, desta vez, o educando vai para o fundo da sala e fica perto de três colegas, Pedro, Pedro Lucas e João. Observo junto ao professor o comportamento do educando: mesmo brincando perto dos três colegas, não se envolve na brincadeira deles, continuando a brincar sozinho. (Diário de campo dia 15/10/12 grifo nosso).*

Apesar de manter uma boa relação com os colegas da turma, percebíamos que João ficava à margem nas situações de brincadeiras quando estas não eram direcionadas pela figura do adulto, o educador. E, apesar de algumas situações, como nas aulas de Educação Física, onde Thales constantemente realizava jogos com as crianças, João tomar parte nas atividades quando os alunos eram deixados a brincarem da forma como preferissem, ele não era procurado pelos colegas, como na situação a seguir.

"[...] notando que ele brincava sozinho me aproximei e perguntei-lhe o porquê brincava só e não com os colegas, como demais as crianças faziam. João resmungou algo ininteligível e continuou ali absorto, de cócoras no chão com seu carrinho, perto das demais crianças que colocavam seus trenzinhos para andar nos trilhos de plástico, sem parecer dar conta de João ao lado delas. Outro aluno, Luís, se aproxima e pega algumas peças do jogo de montar que estava com ele, e João logo protesta, mas, rapidamente volta para sua brincadeira solitária. Luís continua ali, ao lado de João, mas noto ser mais pelas peças de montar que estão em poder dele do que pela intenção de brincar com o colega. Outra criança, Nilton, também tenta pegar um brinquedo de João que avança para bater-lhe. Intervento para apartar o conflito e pensei que, talvez João prefira brincar sozinho. (Diário de campo dia 17/09/12).

Em um novo momento no parquinho.

Desci de volta à sala de aula, mas a turma já estava no parquinho brincando, já que pelas constantes chuvas o mesmo não estava sendo usado pelas turmas do infantil. Percebi que nas brincadeiras, João geralmente corre, escorrega, brinca de pegar, balança, mas realiza estas brincadeiras sozinho. A turma ficou por mais algum tempo no parquinho e, mais ou menos umas 10h30min, Rosiane chamou todos para voltar à sala. A organização da volta do parquinho transcorreu sem mais incidentes, a turma ia se encaminhando para beber água e ir ao banheiro e voltando para a sala com muito barulho e algazarra. (Diário de campo dia 28/08/12).

Em relação às atividades desenvolvidas por Thales, pois, geralmente as situações de brincadeiras e jogos aconteciam em suas aulas, ele afirma que João *"é muito tranquilo, ele trabalha, ele brinca do mesmo jeito, ele não tem o mesmo contato com os outros alunos, [...] às vezes ele fica sozinho"* (Diário de campo dia 09/09/12). E endossa a importância de trabalhar com jogos e sua contribuição para a socialização do educando.

“[...] eu acho que é uma contribuição muito grande em relação à socialização dele com os outros alunos, que é um momento em que ele se enturma, então, eles trabalham em conjunto muitas vezes, então é essa questão que pro autista é de suma importância, entendeu? [...] isso dos jogos... Aí, você tem que ver a questão: vamos trabalhar em equipe, às vezes fazer grupos de alunos que nem eu fiz lá na sala, então ele tem que trabalhar com outras equipes, tem que saber trabalhar, saber dividir, brincar com outros alunos. (Entrevista concedida no dia 08/10/12).

Apesar de afirmar sobre a importância do jogo e da brincadeira para os sujeitos, sobretudo os sujeitos com autismo, não percebíamos este investimento do qual Thales nos fala, no sentido de um direcionamento nas atividades lúdicas desenvolvidas pelo educador com a turma.

Em suas considerações sobre o brincar, Machado (2010) ressalta o papel do educador como aquele que irá *gerenciar* a brincadeira. Para tanto, não basta o educador distribuir os materiais a serem utilizados pelas crianças, antes, ele atuará no direcionamento da atividade lúdica propondo momentos, planejando os objetivos a serem alcançados com a proposta escolhida da brincadeira (se será jogos educativos, faz de conta, de brinquedos de plásticos, etc.).

A autora aponta ainda, a importância de o educador ser um observador da brincadeira das crianças, pois, a observação sistemática e o registro possibilitarão ao mesmo compreender melhor a criança a partir de sua vivência mesma, por que “[...] nessa sintonia, podem acontecer mudanças sutis e significativas nas relações entre adultos e crianças” (MACHADO, 2010, p. 93).

A autora continua, dizendo da importância de o educador assumir uma atitude *responsiva* diante do brincar da criança, pois, através da observação e do registro sistemático das atividades lúdicas, o professor poderá conhecer melhor os educandos bem como possibilitar “[...] novas intervenções, instalações plásticas e vivas, delimitando novos espaços para brincar que contenham elementos enriquecedores das ‘coisas do mundo” (MACHADO, 2010, p. 96).

O educador conhecendo os aspectos existenciais da criança com certeza estará afinado com uma prática *responsiva* e *cuidadosa* com a mesma (MACHADO, 2010).

Concordamos com as considerações autora, pois, no brincar a criança entra em contato com a cultura, significa o mundo vivido e demonstra sua capacidade de antecipar a condição adulta (MERLEAU-PONTY, 2006).

Conforme afirma Machado (2010), em suas considerações sobre o faz de conta, pensando-o a partir da perspectiva Merleau-Pontiana e da Sociologia da Infância, coloca o fato de o mesmo possuir uma espécie de lógica diferente, mas não incompreensível ao adulto, de maneira que “[...] integra este modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência. É por isso que fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança” (MACHADO, 2010, p. 98).

Sobre as relações de João e seus colegas nos momentos de brincadeiras livres, percebemos um baixo investimento junto ao aluno no sentido de envolvê-lo de forma significativa nas atividades. Talvez tenha contribuído para isso o comportamento do educando, parecendo por vezes alheio às atividades desenvolvidas pelos colegas ou ainda, seu modo estranho de falar, uma linguagem permeada de *onirismo*, misturando fatos vividos com os personagens da ficção vistos na televisão ou nas histórias de robôs de que tanto gostava (MERLEAU-PONTY, 2006; MACHADO, 2010). “[...] por que ele é... né, de repente está conversando e daqui a pouco fala do robô e até as crianças tem vezes que olham assim pra mim, como quem diz: ‘o que ele está falando?’”(Entrevista Rosiane concedida no dia 22/10/12).

[...] ele tem uma oralidade muito boa e vive assim, num mundo à parte... Assim, ele fantasia muito. Eu pergunto: ‘João, como está a escola da manhã?’ ‘Não sei, eu estudo no’... naquela escola do Chris, no Carleone... Sabia que eu vi o Greg?’ (personagens do seriado de TV) e aí ele começa: ‘lá no CEI Esperança [...] tem o Greg...’ Você sabe do que estou falando, você percebe entre o real e o irreal, como que é o contexto dele.” (Entrevista Elisângela concedida no dia 26/10/12).

Era notável que, se não havia certo direcionamento do educador em momentos das atividades coletivas, João ficava à margem e por vezes amuado ou brincando solitariamente. Chiote (2011) e Orrú (2009) falam da importância do investimento nas relações junto aos sujeitos com autismo, dizendo que, muitas das vezes, devido às características de comprometimentos do autismo nos campos da linguagem e

relacionamento interpessoal, acaba por se ter um baixo investimento nas interações com esse sujeito.

Sendo a escola um local de encontro por excelência, se faz urgente investir em práticas pedagógicas que visem à plena participação do sujeito com autismo nas mais diversas atividades no ambiente escolar. Nesta esteira, Anjos (2012) ressalta a importância de valorizarmos o jogo e a brincadeira como um espaço de experiência e aprendizagem do mundo vivido.

Machado (2010), também ressalta a importância do brincar para as crianças e diz que “[...] o mundo do faz de conta faz parte da construção pela criança de sua visão de mundo e da atribuição do significado às coisas” (MACHADO, 2010, p. 97).

Ao ressaltar as contribuições Merleau-Pontianas para se pensar a brincadeira, evocamos a precaução metodológica do *polimorfismo infantil*, importante chave para compreender este aspecto singular da criança a partir da observação do brincar, que envolve o gesto imitativo criativo bem como a entrada da criança na herança cultural, noções fenomenológicas importantes para refletirmos a vivência mesma da criança, seus modos de ser e agir (MACHADO, 2007; 2010).

Conforme apresentamos, as relações entre João e os colegas de turma melhoraram consideravelmente, tendo em vista os constantes conflitos envolvendo o educando, que acabavam, por vezes, em agressões. Entretanto, por mais que a relação estabelecida entre os alunos fosse tranquila, as crianças da turma percebiam que de certa forma João era diferente, Tal percepção se tornava evidente pelo modo de João falar, a linguagem utilizada por ele às vezes parecia fora de contexto, o que com certeza causava estranhamento nos colegas principalmente nos momentos de realizar as atividades de sala, conforme veremos abaixo.

Mais tarde, a professora anuncia que levará as crianças ao parquinho e também os nomes dos alunos que não poderão brincar por não terem finalizado a atividade dada em sala. Assim pediu para uma aluna recolher as atividades da folha e, quando esta viu o desenho que João fez perguntou-me: "Tia, foi você que fez o desenho?" e respondi: 'não, foi feito por João'. Não muito satisfeita com a resposta, meio duvidosa ela me olha e, neste momento, outro aluno que estava em pé ao lado da mesa intervém: 'Né tia, que foi o João que desenhcou, mas que ele não sabe escrever direito?' Frente a esta constatação feita pela criança não tive tempo de articular uma resposta que minimizasse o efeito inquietante daquelas palavras e concluí que, apesar de conviver relativamente bem com os colegas de sala, ele era visto de forma diferente dos demais e por vezes tratado da mesma maneira, principalmente quando se tratava das atividades a serem cumpridas em sala. Não era incomum as crianças me perguntarem se eu era a professora dele ou se estava a seu lado na sala, por que ele não conseguia fazer nada. Como não houve oportunidade de criar uma referência maior com a turma, por ficar veladamente estabelecido que minha presença era circunscrita exclusivamente, na maior parte dos casos, a auxiliar João, acredito ser um dos motivos que contribuíram para a visão das crianças à respeito do colega, somado à percepção das mesmas de que, em alguns aspectos, ele não acompanha a turma. (Diário de campo 23/10/12).

Houve outras situações onde o 'não saber' de João era demarcado nas falas das crianças da sala, uma destas situações ocorreu no início da pesquisa, onde devido à ausência de Rosiane, assumimos a turma que estava sozinha a vagar pelos corredores da creche, tendo em vista que a pedagoga se atrasara neste dia, e não havia mais ninguém para ficar com os alunos.

Depois de organizar os alunos em sala me apresentei às crianças e disse que estaria com eles para ajudar a turma. Com a chegada da pedagoga, consegui uma atividade para aplicar na classe. João veio à escola, entretanto, não foi possível no primeiro dia, me aproximar dele e auxiliá-lo na atividade proposta. Ele veio até mim, mostrou seus dois cadernos e disse que estava sem lápis para fazer a atividade. No momento em que me aproximei de sua mesa para saber do seu caderno, um aluno elevou a voz e disse: "tia, o João não sabe fazer o dever sozinho não..."; repliquei dizendo que cada colega fazia as atividades de um jeito, que todos eram diferentes, mas cada um fazia a sua. (Diário de campo dia 06/08/12).

Sendo assim, era evidente que João diferenciava-se dos colegas. Concorde-se que é preciso trabalhar com a diferença, ensinar aos educandos a valorização do outro diferente de mim, pois ninguém é igual a ninguém. No entanto, podemos notar que em momento algum a presença de João naquela sala de aula bem como seus diferentes modos de *ser-no-mundo* com toda sua singularidade foi discutido com os alunos da turma do primeiro ano.

Havia certo silenciamento e, de acordo com a própria professora regente, não era um assunto fácil de falar com os colegas. Percebíamos inclusive, que a professora tinha essa dificuldade de abordar a diferença do educando. De modo que, também Selena frequentemente era questionada sobre sua presença pelos colegas de João, tendo em vista os dias em que o acompanhava na sala de aula.

‘[...] ‘ah, porque você só fica com ele, também quero ajuda’. No começo eles pediam ajuda o tempo todo... ‘vem aqui e senta perto de mim, faz comigo’. E não pode falar exatamente... eu digo: ‘ah, eu estou sentada aqui porque ele precisa de uma atenção maior, para estar ajudando nas atividades e vocês não precisam, conseguem fazer sozinhos. Mas, se tiver uma atividade pode pedir que eu ajudo’. Mas, aí agora é tranquilo, eles não pedem mais, não sei o que a professora falou, de repente, se ela falou, mas eles não pedem mais. Eles perceberam também, NE [...]’ (Entrevista concedida no dia 19/09/12).

Selena também reitera que João se identifica como integrante da turma o que, a seu ver se configura como algo muito positivo. Ao realizar algumas atividades com o educando fora da sala de aula, a professora colaboradora relatou a resistência de João por não estar com sua turma e citou uma ocasião em que o levou para assistir vídeo junto aos alunos da educação infantil, no pavimento superior da escola. *‘[...] Vídeo, se não for a turma dele ele não gosta, tem de ser a turma dele da idade dele, não se sente bem com outra turma, pede pra descer ele não gosta... (Entrevista concedida no dia 19/09/12).*

Este identificar-se como parte integrante de um grupo, tal seja sua turma, era de suma importância para o sujeito no âmbito das relações estabelecidas no espaço da escola. Vale destacar, como sinaliza Marocco (2012), que a escola se constitui um espaço de encontro entre os sujeitos, é nela que as relações do *ser-com-outro* se configuram de maneira a possibilitar outras interpretações e ações dos processos do conhecer e diz ainda:

Destaca-se ainda que o espaço de encontro-escola, um espaço de escolhas e decisões [...] “[...] ilimitado em suas possibilidades, ficando nas relações, as possibilidades de reinvenção das ações dos processos de ensino e aprendizagem. Uma forma estreita entre o conhecer e o interagir parece não mais demarcar fronteiras e, por momentos, suspender o conhecimento como finalidade das ações no espaço de encontro-escola, embora se saiba que o mesmo é inevitável” (MAROCCO, 2012, p. 56).

A relação de João com os colegas era consideravelmente boa, apesar de, em algumas ocasiões o mesmo apresentar crises de birra e choro por não querer fazer as atividades propostas. Com os professores não haviam reclamações sobre o comportamento do educando, apresentando-se muitas das vezes carinhoso, como em várias ocasiões com Selena, a professora colaboradora das ações inclusivas.

[...] então, é porque a gente tem essa questão de ah, autista não se aproxima, né? A gente não carrega isso? E você vê, às vezes ele me abraça, me chama de professora linda... aí, não sei o quê [...]

[...]

"[...] ele tem essas coisas, ele fala comigo". (Entrevista concedida no dia 19/09/12).

João demonstrava grande carinho pelas professoras Selena e Diana, esta última era extremamente atenciosa e carinhosa com os alunos, abraçando e beijando a todos, de forma que, ao chegar à sala de aula causava certo **tumulto** na turma. Selena também era alvo dos constantes carinhos de João e até surpreendia-se com o fato de o mesmo se comportar daquela maneira com ela, tendo em vista as postuladas características das pessoas com autismo de que não aceitariam contato. João era prova viva de que esta ideia é um tanto infundada e sempre demonstrava carinho pelas pessoas à sua volta. Segundo sua mãe, causava até certo constrangimento com sua expansividade, como na igreja que a família frequentava. Leila nos disse que João cantava com o grupo de louvor e sempre pegava o microfone para falar nas reuniões religiosas. Nesta ocasião, a mãe nos contou de seu interesse pela música e por violão e que futuramente iria matriculá-lo na aula de música para aprender tocar o instrumento (grifo nosso).

Ilustraremos uma última situação ocorrida na turma que muito mexeu conosco. Quando do início da pesquisa, Rosiane nos havia informado de suas dificuldades com a turma bem como o fato de serem consideradas crianças difíceis de comportamento. Aliás, este foi um dos motivos apresentados pela professora ao expor sua preocupação com a realização do estudo em sua sala, pois, segundo a mesma, nossa presença poderia deixar as crianças ainda mais agitadas atrapalhando assim o andamento das atividades escolares. Tal fato não se concretizou e, no período que se realizou o estudo, podemos perceber a

receptividade dos alunos e concluímos então, ser este mais um temor por parte da professora do que uma questão de afetarmos a aprendizagem dos educandos.

As falas à respeito das turmas dos primeiros anos eram um consenso geral na escola sendo sempre as mesmas: a turma era difícil por ser a maioria composta de meninos, os alunos eram *fracos*, não queriam compromisso com os estudos. O discurso sobre a turma não era positivo, de forma que a situação relatada a seguir mostrou o quanto se pode ser surpreendidos em nossas *verdades* e julgamentos, algo que evoca a fala de Machado (2010) sobre a importância de um olhar diferenciado para as relações entre adulto e criança, denominando, à maneira Merleau-Pontiana de ver a infância, que é preciso *positivar* as relações com outro, possibilitando conhecer o sujeitos em sua vivência mesma, evitando pré-julgamentos e contribuindo para uma prática educativa significativa (grifo nosso).

Nesta ocasião até mesmo Rosiane se surpreendeu com o fato de as crianças estarem calmas.

A volta à sala foi para mim surpreendente, como todos houvessem concluído as tarefas, encontrei a turma toda cantando com a professora, as músicas era de cunho religioso e eram conhecidas e cantadas tanto pelos alunos quanto pela professora regente. Foi um momento único e diferente: pela primeira vez não houve a necessidade de chamar atenção e apartar os constantes conflitos entre as crianças, era como se não houvesse apenas alunos problema, desordeiros e com dificuldades de aprendizado naquela classe. Por um momento todos estavam unidos cantando alegres. Depois de um tempo cantando com os alunos, a professora pediu-os para guardar os materiais e levou-os ao parquinho, e, como precisava sair mais cedo, pediu para eu ficar com a turma até o momento da saída. Ficamos no parquinho até faltarem dez minutos para a saída das crianças, assim, após organizá-las nos encaminhamos para o piso superior para esperar os pais. (Diário de campo 17/10/12).

Em suma, discutimos aqui as relações observadas entre os sujeitos da pesquisa, tal seja, as relações travadas entre o educando com autismo e os educadores bem como as relações de João junto aos colegas de classe. Observar as relações estabelecidas entre os sujeitos no contexto escolar, possibilitou ver que as mesmas engendram desafios, como a necessidade de um maior investimento nas relações com o sujeito, sendo potentes para a ressignificação dos modos de ver o *ser-com-o-outro*, o educando com autismo.

Lembrando as considerações de Heidegger (2008), ao dizer das relações entre os sujeitos, que é no *ser-com-o-outro* que atribuímos sentido ao mundo à nossa volta, buscar a reflexão sobre o âmbito das relações travadas pelos sujeitos com autismo no espaço escolar é possibilitar o encontro dos sujeitos consigo mesmo, contribuindo para sua *autenticidade*.

8.2 DES-VELANDO O FENÔMENO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS (IN) TENSÕES DO COTIDIANO ESCOLAR

Até aqui, debruçamos sobre as concepções dos educadores acerca da inclusão escolar bem como da temática do autismo e as relações travadas entre os sujeitos de nossa pesquisa, o que, sob um viés fenomenológico, denominamos o *ser-com-o-outro* na analítica heideggeriana. Chegando agora, ao momento crucial do estudo, cujo objetivo principal foi investigar as práticas pedagógicas junto a um educando com autismo no ensino comum no contexto do CEI Esperança. Na discussão a seguir, mostraremos a dinâmica de funcionamento da escola e como essa dinâmica idiossincrática interferiu direta e indiretamente nas práticas pedagógicas junto à João na escola. Não objetivamos fazer um estudo denunciativo acerca dos aspectos educativos relacionados às práticas dos educadores da turma do primeiro ano B do CEI, antes, procuramos *des-velar* o fenômeno por tomado aqui como as práticas pedagógicas junto ao aluno com autismo naquele espaço-tempo.

Conforme já foi dito, o CEI Esperança possuía uma dinâmica bem singular tendo em vista a rotina das escolas de educação infantil comuns. Relatamos o fato de que, por ser uma creche que atendia crianças de dois a cinco anos de idade e, por questões administrativas que extrapolam a necessidade de respostas imediatas, como a falta de estrutura das escolas da rede municipal de Cariacica para receber as turmas de primeiro ano do ensino fundamental, a escola oferecia vagas para alunos do primeiro ano. Sendo assim, o fato de ser uma creche que atendia também a crianças do ensino fundamental, além de ser uma instituição conveniada à Prefeitura de Cariacica e administrada por uma ONG confessional estrangeira, que, por sua vez,

atendia também aos alunos de cinco aos dezesseis anos de idade no contraturno da escola regular, imprimia à escola um aspecto um tanto confuso quando visto de fora.

Como anteriormente foi ressaltado, o trabalho com as turmas de primeiro ano era diferenciado por todas as questões colocadas à respeito do espaço, da estrutura bem como de funcionamento. Assim, em relação ao trabalho educativo com João, percebíamos algumas dificuldades enfrentadas pela professora regente Rosiane. A educadora já havia colocado para nós sua dificuldade em relação ao fato de não ter um apoio maior para João, tendo ressaltado a figura do estagiário como apoio indispensável para tornar as práticas pedagógicas com o aluno significativas. Deste modo, Rosiane coloca:

‘[...] eu acredito, por que, na verdade, se as pessoas que estão de fora ouvissem mais o regente de sala eu acho que as coisas iriam fluir melhor, por que, não adianta o João, por exemplo, ele é autônomo para ir ao banheiro, beber água, para calçar um sapato, mas, na hora da atividade, o cognitivo dele vai ficar ali parado por que ele não precisa de atendimento para ir a banheiro?[...] então eu acho que eles tinham que investir mais em pessoal mesmo para estar apoiando, pois precisa. Não adianta, vai precisar, é igual o Danilo (outro aluno do primeiro ano com NEE), a deficiência dele é outra, mas, ele não consegue fazer nada sozinho da atividade, ele é autônomo igual ao João para ir ao banheiro, beber água, mas, na hora da atividade ele não vai fazer sozinho. E o professor, com um monte pra alfabetizar não vai ter esse tempo que ele tem o direito de ter a aprendizagem, ele não está tendo... (Entrevista concedida no dia 22/10/12).

Sobre este aspecto do apoio reclamado pela professora, vale ressaltar que a SEME de Cariacica, em sua proposta para a educação especial não trabalha com a figura do estagiário, este só é contratado para a educação infantil a fim de auxiliar nas turmas de dois e três anos de idade junto às professoras regentes. De modo que, quando Rosiane coloca o fato de João e Danilo não terem o apoio de um estagiário por que não necessitam de auxílio para realizar suas necessidades fisiológicas, se deve à proposta da SEME de, nos casos de educandos com comprometimentos mais severos ser disponibilizado o cuidador para o auxílio em atividades de autocuidados. O cuidador existe para situações de casos mais severos, pois, entendemos que fora essas situações mais graves, exista a figura do professor colaborador das ações inclusivas para dar o suporte necessário ao educador regente.

Entretanto, cabe problematizarmos a figura do professor colaborador das ações inclusivas naquele contexto. Entendemos seu papel de apoio e auxílio ao professor regente e acreditamos que a proposta é positiva, porém, segundo relatos da própria professora colaboradora Selena, existia uma sobrecarga de atendimentos na escola naquele contexto. Selena atendia oito crianças por semana e nem todas possuíam laudo clínico. As professoras observavam o aluno e caso percebessem a necessidade de um acompanhamento mais direto, Selena era chamada a auxiliar. Perguntamos a opinião de Selena acerca da proposta da rede, e a educadora sinaliza que o fato de atender os educandos mesmo sem o laudo pode contribuir para que as famílias dos mesmos sejam incentivadas a terem outro olhar para os filhos.

'[...] então já pensou se a gente não atendesse essas crianças que a gente sabe que tem alguma deficiência e não vou atender por que não tem laudo? Seria bem pior. Eu acho a proposta bem legal [...] por que em outros municípios a gente não atende [...] mas, é uma questão também que acaba forçando até a família fazer, mas vai que não tem [...] não queira, a gente também não pode obrigar [...]' (Entrevista concedida no dia 19/09/12).

Outra questão, sobre o papel da professora colaboradora de ações inclusivas, problematizado por nós era a recorrente confusão feita pelas colegas da escola acerca de sua função naquele espaço. Podemos perceber que, embora a proposta de oferecer um apoio àquele educando que demonstrasse maiores entraves no processo de ensino e aprendizagem, independentemente de apresentar um laudo clínico, fosse uma iniciativa bem intencionada nem por isso deixava de ser um tanto conflituosa.

'[...] mas uma parte da questão negativa de não... de não precisar atender com laudo é que os professores regentes confundem muito necessidades especiais com dificuldade de aprendizagem, e aí, acha que aquele aluno que não tá conseguindo atingir o objetivo tal, já é especial; 'preciso de você, você tem que ver' e acaba querendo chamar a gente pra tá clinicando aquele aluno e não é assim, já teve... duas vezes... E eu não faço, e dá pra ver que a questão não é... por que tem dificuldade de aprendizagem e aí como tem o colaborador ele vai me ajudar. O colaborador não é pra isso. A função não é essa, então você tem no caso, essa questão aí que é negativa, aí nesse sentido... ah, não tem laudo mas qualquer aluno que tenha alguma dificuldade vamos chamar o colaborador para ele ficar na minha sala e me ajudar.' (Entrevista concedida no dia 19/09/12).

Então, pedimos à Selena para nos falar um pouco sobre o papel desempenhado pelo professor colaborador das ações inclusivas e suas funções no contexto da educação especial.

"[...] é ficar auxiliando na verdade o aluno e o professor, adaptando as atividades de acordo com a necessidade... é você não sair... igual, assim, a proposta é não sair do contexto ali da sala, das atividades que são ministradas pelo professor regente. Você não pode tá saindo fora do que ele faz, do trabalho, [...] é colaborar mesmo com o trabalho, tentar colocar a criança pra tá conseguindo fazer, realizar essas atividades que o professor regente coloca ali... seria inserir ele no currículo". (Entrevista concedida no dia 19/09/12).

Por outro lado, apesar de conhecer sua função como profissional colaborativo e da necessidade da realização de uma prática pedagógica pautada nas necessidades do educando, percebíamos alguns entraves que impossibilitavam tal empreitada, como por exemplo, a questão da sistematização dos conteúdos a serem trabalhados com João, que por sua vez, dependiam do planejamento sistemático junto à professora regente de sala, algo que não acontecia. O planejamento de Rosiane era nos dias de segunda-feira e terça-feira, quando os alunos tinham aulas de Educação Física e Artes, respectivamente. Já o planejamento de Selena era realizado nas sextas-feiras, das sete horas às onze da manhã, sendo impossível o planejamento em conjunto das educadoras. Em relação à impossibilidade do planejamento coletivo, Selena explica: *"[...] não, não dá por questão da hora mesmo, do dia... da organização, por que tem muitos alunos..."* (Entrevista concedida no dia 17/09/12).

Outro entrave encontrado acerca do planejamento eram as situações de falta de planejamento sofridas por Rosiane, devido à diversas causas. Uma das causas mais frequentes dizia respeito às constantes ausências do professor de Educação Física, em sua maioria, injustificadas. Percebíamos que isso incomodava Rosiane por demais e acabou por nos angustiar também, pois, além das faltas constantes de Thales, que também lecionava para as turmas de primeiro ano do turno vespertino do CEI, período no qual trabalhávamos, sentíamos um certo temor por parte da pedagoga em conversar definitivamente com o educador sobre seu comportamento prejudicial à escola, pois, era alegado que, pelo fato de a carga horária de aulas das turmas serem reduzidas era mais difícil conseguir professores interessados em ministrar aulas no CEI. Sendo assim, tinha-se a sensação de que as educadoras eram 'reféns' daquela situação incômoda, algo que afetava diretamente seu trabalho em sala de aula.

A seguir, uma situação em que se relata a ausência do professor.

O professor de Educação Física não chegou, sua aula teria começado às 07h50min. Então fui à pedagoga perguntar por ele, pois, já eram 08h07min e nada. Mas a pedagoga se limitou a dizer: "não sei não...". As faltas do professor parecem ser uma constante, pelo que notei da fala de Eliana e outros funcionários da escola, sendo em sua maioria, injustificadas. (Diário de campo dia 08/08/12).

Em outros momentos,

"[...] pois é, é muito angustiante por que, na verdade, não se tem esse tempo hábil pra preparar atividade pra um, preparar pra outro, você entendeu? É muito difícil, não é uma coisa fácil. Eu faço lá à tarde por que eu faço assim: 'tira xerox disso aqui pra mim, tantas cópias' e é na hora. Então, na verdade, o administrativo também tem de estar junto porque o professor sozinho não dá conta, pois para o trabalho dele andar do jeito que ele [...]" [...] né, planejou precisa do outro, você entendeu? Eu não tenho uma máquina de xerox na minha sala, eu não tenho outros materiais na minha sala igual, por exemplo, o nosso planejamento é a metade do período, mas acho que foi na semana passada, a professora não veio então, já é segunda e quarta [...]" (Entrevista concedida no dia 22/10/12).

"[...] já está na hora da aula de Educação Física, e Rosiane espera o professor com impaciência, reclamando inclusive de suas frequentes ausências injustificadas nos dias de segunda-feira. À pedido da professora, fui à secretaria para pedir à pedagoga para ligar e saber do professor; pouco tempo depois [...]" o professor chega na sala para dar sua aula. (Diário de campo dia 17/09/12).

Rosiane fala da dificuldade de planejamento devida à falta dos professores e também toca na séria questão sobre o envolvimento de toda a equipe escolar e a família no trabalho colaborativo com o educador, algo que deveria acontecer.

[...] é muito difícil, igual, por exemplo, teve um dia que estava eu de planejamento e duas colegas que são no mesmo dia que eu (professoras da educação infantil), aí a pedagoga não deixa de fazer com elas e se, eu chegar e pedir já vai demorar mais, então, é uma coisa que vai só dificultando. (Entrevista concedida no dia 22/10/12).

[...] tem uma questão administrativa que envolve, mas, você também não tem aquele suporte, por que o pedagogo... O papel dele é esse, né? Pois, se você tem um aluno com dificuldades ele vem e diz: 'olha, tenho umas atividades aqui', por que eu sei que em outras escolas a gente vê as colegas contando... por exemplo, sentar junto... (Entrevista concedida no dia 22/10/12).

Ao destacar a figura do pedagogo, Rosiane demonstra reconhecer a importância deste profissional no sentido de auxiliar o professor regente no trabalho de sala de aula seja com propostas de atividades ou com orientação da prática educativa docente.

Em relação à participação da família de João Rosiane diz que sua mãe é interessada e sempre busca informar sobre como o aluno está, sobre sua saúde. Entretanto, percebemos que esta relação de conversa foi diminuindo no decorrer do ano, como relata a própria educadora:

"[...] igual, por exemplo, eu comecei a colar atividades no caderno dele para lembrar as letras do alfabeto, aí ele estragou o caderno e não veio mais, vamos ver se, de repente amanhã ele vem, talvez tendo passado o fim de semana e ela comprou [...]" (Entrevista concedida no dia 22/10/12).

De forma que, houve uma situação, logo após nossa chegada à turma onde João havia rasgado todos os seus cadernos, segundo a mãe, para fazer os robôs dos quais tanto falava. João ficou quase um mês sem caderno. Então, a partir deste ocorrido tivemos a ideia de montarmos um caderno de atividades que por sua vez atenderia a dois objetivos: o educando teria novamente um caderno para realização das tarefas escolares e teríamos a chance de trabalhar com ele algumas atividades diferenciadas, haja vista sua dificuldade nos conteúdos ministrados à turma por Rosiane. Entretanto, devido às inúmeras ausências do aluno não tivemos a oportunidade de realizar o que havíamos planejado. Sobre a questão, falaremos mais adiante.

A professora também destaca mais um ponto nevrálgico acerca da organização do planejamento da escola: a separação dos planejamentos dela e da outra professora regente do primeiro ano A, Verônica e coloca:

"[...] os nossos planejamentos são diferentes. [...] seria importante, né? Apesar de serem turmas diferentes, estão na mesma realidade que precisam de avançar, tanto que tem alunos dela que foram pra sala, isso já mostra que as turmas não são tão diferentes assim no desenvolvimento, nas questões que precisam [...]" (Entrevista concedida no dia 22/10/12).

Aqui, Rosiane coloca alguns acontecimentos ocorridos no meio do ano letivo, como a troca não comunicada de alunos da sala da professora Verônica para a sua turma, sob a alegação de que eram alunos fracos e necessitavam avançar. Algo que, com toda certeza aborreceu a professora.

"[...] na verdade, são questionamentos que eles (os alunos) vão pra minha sala e que continuam acontecendo na minha sala, então, não é mudando de sala que vai resolver o problema, você entendeu? Tem um que foi pra minha sala e tem mais de um mês que está sem o caderno e a mãe nem sabe que o menino tá sem o caderno, ou seja, nem abre a bolsa do menino, uma criança de seis anos tendo de caminhar sozinho na escola! Então, é muito difícil... não é fácil não, é como diz: tem de gostar pra ficar na profissão senão não fica não". (Entrevista concedida no dia 22/10/12).

Rosiane expõe, com um misto de revolta e frustração, coisas que acontecem no seu dia a dia de trabalho, as quais percebo que pouco pode impedir que ocorram. Um fato interessante, uma conversa que tivemos com a educadora onde ela ressaltava como o trabalho no CEI Esperança era diferente de tudo que já vira na profissão e faz comparações com o CMEI vizinho à escola.

"[...] Igual, por exemplo, crianças do Moranguinho, elas vem mais preparadas do que as crianças daqui porque lá, dizem que a família lá é bem presente no CMEI... Igual, por exemplo, esse ano em especial, essas duas turmas que estão aqui, os pais estão confundindo as coisas, eles não tem a noção de que eles (os alunos) estão numa EMEF. (Entrevista concedida no dia 22/10/12).

A confusão de que fala a professora diz respeito ao fato de as crianças do primeiro ano frequentarem a creche da qual, em sua maioria, eram alunos egressos. Assim, ao ver de Rosiane, era como se os pais enxergassem o primeiro ano como extensão da educação infantil e não como o ensino fundamental. Em relação a este assunto, Diana, a professora de Artes, também teve a mesma percepção demonstrada em uma conversa anterior.

"[...] por que eu trabalho com outros primeiros anos, por que assim, eu não posso pegar [...] atividade do primeiro ano lá, que eu dou lá, lá na outra escola pra trazer pra cá, por que é outra realidade deles. É isso às vezes atrapalha o aluno, por que às vezes o primeiro ano, ele tem aquele jeito de classe de educação infantil. É isso mesmo, né? Você até tem uma dificuldade assim, de ter que controlar, por que elas (as crianças) estão ainda na fase de ter que ficar controlando, como se fosse as crianças de cinco anos. (Entrevista concedida no dia 26/09/12).

Sem dúvida a fala de Diana está impregnada de sua concepção sobre o que seria 'ser aluno do primeiro ano do ensino fundamental' e quais as atitudes esperadas para o aluno do ensino fundamental, como por exemplo, a necessidade 'de ter de controlar' as crianças como se fossem da turma de cinco anos de idade. Sobre este aspecto, Rosiane expressa que essa confusão acerca do que seria ensino

fundamental e o que seria educação infantil tem a ver com as concepções das famílias acerca da escola e o seu papel.

"[...] é, por que eles, na verdade as famílias daqui não são bem informadas, né? Elas não tem essa consciência de que a crianças estão ali é para aprender, então, mesmo porque quando teve essa mudança do ensino fundamental para nove anos confundiu muito as pessoas, até a gente. Então, nós demoramos pra acostumar, né? E saber de qual série a gente tava falando e para família também é difícil, já que eles estão inseridos dentro de um CMEI eles acham que estão na educação infantil ainda, portanto, tem mãe que vem perguntar se o menino pode viajar durante um mês". (Entrevista concedida no dia 22/10/12).

E coloca que, a falta de colaboração das famílias junto ao trabalho educativo como ponto a ser considerado, principalmente, por estar no ensino fundamental onde, em seu ver, as cobranças são maiores.

"[...] olha, o trabalho no fundamental é mais complicado porque você tem de ter mais resultados, né? Eles começam a fazer avaliação para a gente atribuir nota mesmo e, eu falo aqui, nesse município, é muito difícil, nesse bairro, a família não é muito presente, entendeu? Apesar de que, quando a gente vai nas formações lá na SEME eles falam: 'não vamos culpar a família'; essa é a fala deles, a gente tem de fazer a nossa parte, mas, só que só a nossa parte não dá o resultado bastante positivo, entendeu? Por que a criança tem de ser cobrada pela família também, porque ela vai querer agradar a gente, o professor da sala? Vai querer agradar mais a mãe, mas, por que ela vai querer me agradar, 'ah, eu vou aprender, vou me concentrar pra agradar minha professora?'" (Entrevista concedida no dia 22/10/12).

Discutimos sobre organização do planejamento das educadoras por acreditarmos que toda prática educativa necessita de sistematização, e neste aspecto, o planejamento se constitui como um *lôcus* da organização do trabalho educativo do professor. Interessávamo-nos por conhecer como se dava a sistematização de uma proposta de prática pedagógica para com o aluno, por termos observado no cotidiano da pesquisa que, geralmente, não havia um planejamento prévio em relação aos conteúdos trabalhados com João na sala de aula. Assim, arguiu-se Selenia à respeito de sua intervenção junto a João no contexto da sala de aula, pois era evidente sua dificuldade em acompanhar os conteúdos dados aos demais colegas, deixando claro a necessidade de se adaptar ou até mesmo trabalhar atividades diferenciadas com o educando.

"[...] mais pra esse lado, se não der aí, de repente, tentar criar uma outra atividade também, mas como que não há, que a gente assim, às vezes não dá pra sentar então fica muito assim... Ah, de repente eu não sei o que ela vai dar hoje e eu posso tá trazendo uma outra atividade que não tem nada a ver com o contexto ali [...]" (Entrevista concedida 19/09/12).

Sobre a necessidade de adaptação curricular Rosiane nos fala:

"[...] olha, para avançar mais eu bato na mesma tecla: tem de ter uma pessoa do lado para ajudar e tem de ser atividade diferenciada, que é o que eu faço lá, dou atividades diferenciadas [...] não é aceito. Por que não adianta eu colocar um texto enorme lá no quadro e ele não vai copiar, pois, ele não tem a habilidade que as outras crianças tem. E tem de estar ali, perto dele e você viu que não consegue [...]" (Entrevista concedida no dia 22/10/12).

Segundo as professoras, a recomendação feita nas formações da secretaria é de não fugir aos conteúdos ministrados em sala para não excluir o educando, mas, ao longo de nossa estada naquele espaço-tempo da turma do primeiro ano acompanhando João, percebíamos claramente que o mesmo não conseguia acompanhar as atividades feitas pela turma. Em relação às dificuldades de João, ilustraremos com a situação a seguir.

Relatei a Rosiane que percebia que João demonstrava conhecer as letras, principalmente as de seu nome, e as escrevia nas atividades que pedia escrita. Rose disse que ele esquece as coisas que aprende, vai e volta muito, acabamos de falar uma letra ou número e ele pergunta novamente como se houvesse esquecido tudo num instante. (Diário de campo dia 05/09/12).

Selena explicou que umas das principais dificuldades de João em relação ao aprendizado dos conteúdos era o fato de sua concentração ser muito baixa associada a um esquecimento das coisas que eram trabalhadas com ele, fato por nós constatado posteriormente. As dificuldades do educando eram constante fonte de angústia das educadoras expressadas nas conversas que tivemos. A situação a seguir se refere a uma ocasião em que estávamos sentadas com João, Selena e eu, tentando incentivá-lo a fazer a atividade. Visto que não alcançamos nosso intento, pois João sabia ser bem teimoso quando o desejava, Selena tirou da sacola um bonito alfabeto feito de EVA colorido, que quando colocadas juntas as letras formavam uma linda centopéia. Selena ia tirando da sacola as letras uma por uma e

mostrava-as à João que ia falando seus nomes, algumas letras esquecia, simplesmente as esquecia, mesmo Selena tendo acabado de mostrá-las a ele.

"[...] desde o início do ano a gente fala, lembra e ele esquece o nome, mas depois ele já não... eu dizia 'a letra, lembra, a letra D?' Ele não lembrava... [...] e o ruim é, tipo assim, eu ficava pensando como eu vou trabalhar? Coordenação motora ele já tem, cores ele já sabe... Já veio sabendo... Veio com umas dúvidas assim, mas rapidinho... Não é uma coisa que ele esquece, né? E aí, eu vou só ficar trabalhando em cima de atividades mais lúdicas? Eu também não achava legal, eu achava que ele tinha que tá... pelo menos tentar fazer [...]"(Entrevista concedida 19/09/12).

Rosiane também expressou o quanto se angustiou com as questões de João no início do ano letivo, quando se deparou com ele.

"[...] é muito difícil, entendeu, às vezes você se sente até impotente... assim: 'meu Deus, será que estou fazendo a coisa certa?' Assim, de comportamento ele é dez, eu não tenho de reclamar de comportamento dele, avançou muito, mas eu falo assim, de dar conta, até onde vai dar conta [...]"(Entrevista concedida 22/10/12).

Selena diz de sua (des) esperança em relação ao avanço do educando.

"[...] assim, a, gente até faz o trabalho, mas... Aí, meu Deus, como eu vou conseguir, será que ele vai conseguir? [...] é muito difícil, por que não é igual, eu não vou desistir por que ele não vai conseguir e não vamos fazer nada... é tentar... igual, não pode sair do contexto, não pode, não pode, não pode... eu tento ao máximo continuar, mas às vezes não dá... infelizmente não dá..." (Entrevista concedida 19/09/12).

Ao mesmo tempo em que diz sobre sua angústia acerca se João vai ou não alcançar o processo de alfabetização, se nota que Selena tenta sair do seu discurso de impossibilidades ao dizer

"[...] pra não ficar: 'ah, não vamos fazer, será que ele não consegue acompanhar?' Era preciso tentativas, mas eu vejo que não dá pra avançar, não dá pra avançar e que ele vai ter o tempo dele, né? Vai que consiga daqui a uns dois anos... de repente"(Entrevista concedida 19/09/12).

Acerca das angústias que circundavam as educadoras em relação ao aprendizado do educando, vivenciamos uma situação em que, após pensarmos à respeito do fato, pudemos nos remeter aos dois movimentos existenciais na pesquisa fenomenológica que Forghieri (1993) indica: o envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo. Primeiro, ao ouvir a fala da mãe de João e sua (des)

esperança sobre as possibilidades de aprendizado do filho, sentimo-nos envolvidas por sermos pesquisadores e professores de educação especial, e assim, acreditarmos na educabilidade do sujeito com autismo apesar de todos os desafios que nossa prática engendra; e por fim, ao percebermos a necessidade de um distanciamento reflexivo a fim de podermos analisar o discurso dessa mãe e poder captar o sentido do mesmo naquele espaço-tempo vivido.

Eis o relato do breve encontro.

Hoje foi um dia atípico, não era exatamente um dos dias em que acompanho João e sua turma. Estava na escola pela manhã cobrindo outra professora da educação infantil, entretanto, a mãe do educando ao ver-me de longe foi falar comigo na sala em que estava. Leila pediu-me para dar um recado à professora, que acaso João se sentisse mal e protestasse alguma dor ou incômodo era para avisá-la imediatamente, pois, ele estava com mal estar devido aos remédios tomados. Leila salientou que as constantes faltas do aluno se deviam à nova dosagem da medicação, causando transtornos nos horários de João, fazendo-o sentir-se mal e constantemente sonolento.

Disse sobre a preocupação em relação às faltas do aluno e sua consequência no aprendizado do mesmo e a resposta de Leila veio num olhar desanimado e numa frase desconcertante: ela disse que isso não faria muita diferença "já que ele não aprende mesmo...". Fiquei muito mexida com esta fala e não consigo lembrar se respondi algo e me peguei pensando o quanto essa mãe deve se angustiar, ansiar pelo desenvolvimento do filho e ver que os avanços obtidos são pequenos... talvez, pequenos se comparados aos de uma criança em desenvolvimento típico na mesma faixa etária. De repente, a angústia de Leila foi sentida por mim e, pelo restante daquela manhã e nos dias que se seguiram não consegui me livrar das palavras ditas em tom desesperançado. Se anteriormente eu sentia a necessidade de, como pesquisadora e profissional, contribuir com o trabalho realizado junto a João, agora após ouvir sua mãe, fiquei ansiosa por fazer algo juntamente com as professoras para contribuir com seu aprendizado. (Diário de campo 19/10/12).

Este angustiar-se que captei da fala nas educadoras Rosiane e Selenia em relação às possibilidades de João bem como na conversa com Leila, sua mãe, me faz remeter ao conceito de *angústia* trazido por Heidegger (2008), ao colocar as formas de existência do *ser-aí*. Tomamos aqui o conceito de *angústia* por ser uma palavra recorrente, embora muitas das vezes não pensada ao modo heideggeriano, no discurso dos profissionais da educação que atuam junto aos sujeitos com autismo.

Para Heidegger (2008) a *angústia* é um modo de ser do *ser-aí*, é através do angustiar-se que o *ser-aí* se abre às possibilidades de compreensão do mundo e pode singularizar-se. Neste sentido, a angústia

“[...] não tem aqui o sentido dos fenômenos psicológicos do temor, da ansiedade ou da agitação. Estes sentimentos se referem a alguma coisa determinada, cuja determinação os origina. A angústia, contrariamente, se dá diante de algo indeterminado. [...] o que caracteriza o referente da angústia é o fato ameaçador de não se encontrar em lugar algum (HEIDEGGER, 2008 p.19).

Angustiar-se é um dos modos de ser do *ser-aí* no mundo vivido. Marocco (2012, p. 43) ressalta que angústia pode ser potente para abertura do *ser-aí*, pois,

Considera-se então que a angústia é um dar- se conta do movimento de cada ser, por isso, a mesma não conserva qualidades negativas ou positivas, ela antecede uma possibilidade de julgamento, é antes sentida e reconhecida como uma condição existencial do ser humano que então se percebe no mundo.

Assim, como afirma Sodelli (2008), em uma época como a nossa regida pelo consumo e pelo imediatismo, é preciso que os educadores se angustiem e provoquem assim, uma crise de conhecimento sobre o mundo e eles mesmos de forma a contribuir para um modo de ser autêntico de si e de seus educandos. Portanto, *angustiar-se* pode ser potente para (re) pensarmos nossas práticas junto aos educandos com autismo bem como as (pré) concepções acerca da ineducabilidade e impossibilidade de aprendizado desses sujeitos.

Acerca dos inúmeros desafios encontrados no espaço-tempo do CEI Esperança que implicaram (in) diretamente nas práticas pedagógicas realizadas junto a João, está a questão do acesso ao currículo por parte desse sujeito, algo que na fala de Selena seria o mais importante para ele naquele momento de sua escolarização. Entretanto, vivenciando a realidade da turma do primeiro ano B durante três dias na semana, não percebíamos a existência de um planejamento específico ou de uma prática pedagógica sistematizada que objetivasse o acesso de João aos conteúdos trabalhados na turma. De forma que as observações feitas a seguir, buscam mostrar como era feita a intervenção com o educando naquele contexto.

A atividade que todos estavam fazendo era da apostila montada pela professora para trabalhar o Projeto Identidade, concernente ao primeiro período letivo, e continha diversas atividades relacionadas aos educandos, sua família etc. A presente atividade consistia nos dias da semana, na data e a quantidade de alunos da classe. Reparei neste momento que João estava apenas pintando as figuras de menino e menina da folha. A segunda atividade proposta na página da apostila consistia na música infantil "A canoa virou", de domínio público, onde se pedia para as crianças ilustrarem a música e colarem uma dobradura de papel da canoa feita pela professora. João, como o restante dos alunos, pinta sua canoa e faz ilustrações, mas, em momento algum a professora canta a música tão conhecida das crianças, em sua maioria egressas das turmas de educação infantil do CEI no ano anterior.

Ajudando as crianças a colarem seus barquinhos de dobradura na apostila, Rosiane logo anuncia à turma que a próxima atividade era no caderno de Português, e que todos deveriam colocar as apostilas em sua mesa. (Diário de campo dia 03/10/12).

Notamos aqui, que a atividade desenvolvida pelas crianças era dada sem direcionamento algum assim, como João não sabia exatamente o que fazer naquela situação, a solução encontrada por ele foi pintar as gravuras contidas na folha da apostila. Existia também certa descontinuidade nas atividades propostas, pois, Rosiane ajuda as crianças a colarem seus barquinhos feitos de dobradura de papel e, logo em seguida, pede às crianças para colocarem as apostilas em sua mesa por que passariam às atividades da disciplina de Português. Nesta ocasião, como cheguei depois na sala, não deu tempo de auxiliar João na tarefa da apostila, de forma que o mesmo entregou a atividade sem ao menos fazê-la com a orientação de pegar o caderno de Português, próximo conteúdo a ser trabalhado. Remetemo-nos aqui, aos relatos de Santos (2012) ao enfatizar a importância da organização diária das atividades do educando com autismo, sempre falando para ele o que será feito, quais atividades a serem realizadas de forma a orientá-lo e ajudá-lo a se organizar e saber o que é esperado dele.

Em relação à prática pedagógica voltada para o educando com autismo é necessário pensarmos no planejamento como lugar de organização das ações e práticas a serem desenvolvidas com os alunos, mesmo por que, para organizar o cotidiano da sala de aula de forma a orientar o educando para as atividades que serão realizadas bem como o que se espera dele nas diferentes situações, pressupõe uma prévia organização, sem a qual fica impossibilitado o desenvolvimento de uma prática sistemática direcionada a esse sujeito.

Neste sentido, acreditamos que uma abordagem fenomenológica da educação pode ser potente, pois, segundo Merleau-Ponty (2006) uma das premissas dessa corrente é a importância dada à sistematização dos dados observados, ora, se necessitamos de um planejamento que possibilite o desenvolvimento de práticas pedagógicas relevantes para o sujeito nada como uma sistematização rigorosa da proposta educativa, que por sua vez, será realizada a partir da realidade educativa mesma do educando observada criteriosamente pelo educador. É necessário conhecer o aluno do qual estamos falando e tal conhecimento não acontece de outra maneira senão na vivência cotidiana, conforme pauta Machado (2010).

Um olhar atento do educador para os aspectos existenciais da criança, como seu modo *polimorfo* de expressividade na linguagem, nos modos de ser, em seus gostos, em suas brincadeiras, será um dos meios de conhecê-la a partir da vivência mesma no cotidiano escolar (MACHADO, 2007; 2010).

Em relação ao sujeito com autismo, a tarefa da observação criteriosa e a sistematização de uma prática pedagógica voltada para as necessidades do educando, tornamos uma prerrogativa no trabalho educativo responsivo para com esse sujeito, pois, devido às suas demandas singulares referentes aos *modos-de-ser-no-mundo-com-autismo* colocam-se desafios a serem enfrentados pela escola, sendo necessário pensar também a contextualização das ações voltadas para o educando e os sentidos produzidos pelas mesmas. O próximo relato revela a necessidade de um planejamento sistemático na prática da professora colaboradora Selena, num dos dias em que acompanhava João na turma do primeiro ano.

A professora continua a atividade com João, mas desta vez é uma atividade de pintura do semáforo com tinta guache, por ser a semana nacional de trânsito. A pintura se mostrou uma atividade agradável para o educando que pintou com prazer e mostrou conhecer as cores. Ao final da atividade, a professora colaboradora pergunta ao aluno: "Você sabe por que a gente fez esta atividade do sinal?" e continua: "porque hoje é o dia do trânsito..." Não pude deixar de notar que a explicação e a tentativa de dar contextualização para a atividade veio após a conclusão da mesma e que tal atividade apenas foi feita pelo educando visto que a professora regente não mencionou a data para os demais alunos. (Diário de campo dia 25/09/12).

Concordamos com Santos (2012) quando coloca a necessidade de uma proposta de intervenção sistematizada com os educandos com autismo e, neste sentido, o

planejamento das ações a serem desenvolvidas por todos os educadores que atuam junto a esse sujeito de maneira contínua e contextualizada é primordial para uma prática pedagógica significativa de forma a potencializar a aquisição do conhecimento do educando.

Planejar possibilita também o ato de reavaliarmos nossas ações cotidianas, pesar aquilo que deu ou não certo e criar novas/outras possibilidades de intervenção (SÁ, 2008).

Em outro momento, uma situação parecida.

A professora continua a passar o dever no quadro e a caneta no caderno de João, mas desta vez, ao invés de serem palavras separadas por sílabas, ela as escrevia já formadas, 'facilitando' para João, cuja obrigação não passava de copiá-las a lápis em seu caderno. Vou até ele, que senta na primeira carteira da fila em frente à porta, e pergunto por que não fez a atividade e ele me responde que não sabe. Então, vou até o quadro e indico onde ele deve copiar o segundo dever e João repete que não sabe como fazer. Noto que o educando parece não ser o único que tem dificuldade em fazer as atividades, os outros alunos também parecem não ver sentido em realizar as tarefas propostas, que carecem de sentido e contextualização.

Trago João para se sentar à minha frente, no final da mesma fila no qual costuma se sentar, a fim de interessá-lo em terminar a atividade. Ele senta, conversa, ri e insiste em dizer que não sabe fazer o dever, às vezes pedindo que faça por ele. Peço para ver seu caderno de Português e noto que este possui várias atividades xerocopiadas e coladas e outras feitas à mão, de caneta cor de rosa. Pergunto quem passou aquelas atividades e João responde que foi tia Rosi, depois diz que foi sua avó. E continua a andar pela sala, brincando e conversando com os colegas, fazendo tudo, menos a atividade. (Diário de campo 20/08/12).

Em conversa inicial com Rosane acerca do desenvolvimento de João, das coisas que dava conta de fazer sozinho, do que aprendera naquele ano letivo e do que necessitava aprender, a educadora disse que João chegou à escola conhecendo as cores, aprendera o alfabeto e a escrever o seu primeiro nome, bem como conseguiu copiar as atividades do quadro. No entanto, ao começarmos a acompanhar o educando e sua turma nos três dias da semana acordados entre a pesquisadora e escola, pudemos perceber que João sentia grande dificuldade em realizar as atividades propostas, em sua maioria, passadas no quadro pela professora regente.

Tendo em vista a situação singular em nos encontrávamos, pois constantemente nos angustiávamos e fazíamos-nos perguntas do tipo: como João terá condições de

fazer as atividades se não consegue copiar do quadro? Como podemos ajudá-lo nas tarefas de sala de modo a contribuir para seu aprendizado? Após expor essas angústias à professora regente, pois, em diversas ocasiões tivemos a oportunidade de falar sobre as necessidades de João bem como os caminhos a serem tomados para ajudá-lo a atingir os conteúdos propostos para o primeiro ano do ensino fundamental, foi acordado que, dada a dificuldade do educando em copiar as tarefas do quadro, quando fosse ocasião de a professora dar atividades que necessitassem ser copiadas, eu as escreveria com letra bastão em seu caderno por que era importante, na visão de Rosiane, o registro da realização das tarefas feitas na sala.

A primeira atividade proposta era um pequeno texto intitulado "Manuela, Mateus e Mimo", que enfocava a consoante M e algumas questões de interpretação sobre a história. Mais uma vez, tomei a iniciativa de copiar o texto no caderno do educando com letra bastão para, em seguida, ler para ele e fazer a interpretação do texto oralmente. Fizemos várias leituras do texto e, a cada parágrafo lido ia perguntando a João informações que lera e, quando o mesmo não sabia responder voltava no texto com o objetivo de ajudá-lo. João sentia muita dificuldade em se concentrar na história lida, então, notei, a partir de certo momento que, quando não sabia responder ao que lhe pedido o educando começava a falar de robôs, guerreiros e outros personagens de que gostava, possivelmente assistidos em desenhos animados. João também misturava à história ouvida suas próprias experiências vivenciadas no cotidiano, como o passeio ao Parque Moxuara (um parque rural localizado no presente município), e, assim como os personagens da história lida, ele também nadou no rio e andou a cavalo na ocasião de seu passeio ao parque.

Conversando com ele sobre suas vivências tão parecidas com as dos personagens da história contada, busquei trazer em sua fala indícios de que estava atento ao desenrolar dos acontecimentos envolvendo cada personagem. Relia trechos e por vezes todo o texto a fim de "trazê-lo de volta", mas, João cada vez mais "fugia", uma fuga, creio eu, no sentido de talvez ter chegado a um certo ponto em que a atividade não era mais interessante no seu ponto de vista, chegando até mesmo a recriar a história que lhe foi contada, dizendo de uma outra história de duas crianças e um cachorrinho que foram nadar em uma piscina. Assim, pude perceber que o educando dava outros sentidos à história: ele "escapava" de recontar tudo o que foi dito nos mesmos termos, mas, ao mesmo tempo, buscava (re) contar as coisas à sua maneira. De repente, já não eram dois meninos e um cachorro, mas sim João, sua irmã e seus pais no parque andando a cavalo e nadando na piscina. (Diário de campo dia 08/10/12).

Esta ocasião me fez refletir acerca da importância da contextualização das atividades a serem desenvolvidas em sala bem como da necessidade de envolvimento do sujeito para a produção de sentido sobre aquilo que se está fazendo no momento, o que, sem dúvida evoca as considerações de Heidegger (2008) sobre o *sentido*, sendo este a orientação do Ser obtido através das relações do *ser-com-o-outro-no-mundo*.

A história contada para João, de dois irmãos e seu cachorro que nadavam no rio, era igual a todas as outras histórias passadas pela professora em sala de aula, geralmente elas tinham o objetivo de trabalhar determinada letra do alfabeto e pouca atenção era dada à interpretação feita pelos alunos bem como a recriação da história contada. Ao realizar aquela atividade com João que, apesar de ser uma atividade com um fim em si mesma (a letra M), percebemos a capacidade do educando de ‘fugir’ do estabelecido. Ao misturar à história fatos vividos por ele e sua família num contexto parecido, demonstrado seu aspecto *polimorfo* na linguagem, João ressignificou a atividade e nos mostrou uma capacidade admirável de (re) contar histórias, revelando uma criatividade percebida nas crianças e, muitas das vezes, desvalorizada pelo professor. Mais tarde, conversando com colegas à respeito dessa característica observada em João, interpretamos que essa atitude poderia ser também seu modo de dizer que aquilo não lhe era interessante e por isso ‘fugia’. Esse aspecto *polimorfo* presente na linguagem de João nos chama a refletir a precaução metodológica traçada por Merleau-Ponty (2006) sobre a criança e seus diversos modos de expressividade. Nesta situação, João revelou outros sentidos produzidos a partir da historietta lida com uma situação vivenciada em outro contexto. Ao conversarmos Elisângela sobre sua imaginação criativa, ela nos relatou sobre a capacidade de João em (re) contar histórias.

Nós fomos assistir a um filme (O grande urso) e eu separei algumas partes e fui colocando e ele narrou o filme todinhho... Mas ele narrou tudo, por que eu selecionei umas partes e fui indicando, colocando cor para ele e mostrando mais objetos, árvore, urso, trabalhando a imagem e a oralidade. Aí, ele olhou para mim e começou a contar o filme, ele fez a narrativa todinha com o filme à parte e perguntou se eu emprestava o filme e eu disse que sim, aí, o pai dele disse tem em casa, tá? Mas eu emprestei o filme e ele me trouxe o filme novamente. Aí, você vê essas nuances, na informática, por exemplo, ele não queria outra coisa. Quando ele chega aqui esse espaço é dele, se tiver outra criança ele pergunta que horas vai sair; aí depois ele começou a se adaptar, a ver essa criança todo dia e querer estabelecer uma rotina. (Entrevista concedida no dia 26/10/12).

Outro momento de nossa intervenção com João.

Como a professora ainda não havia chegado, me sentei ao lado de João com o caderno de Português aberto na mesa, a atividade passada no quadro branco consistia num pequeno texto intitulado “A gatinha Gigi”, que ele sem sucesso tentava copiar em seu caderno. Inicialmente, busquei ajuda-lo ditando as palavras para que escrevesse o título do texto, mas, como precisei ditar-lhe letra por letra, acabei por adotar uma atitude mais drástica: copiei em seu caderno todo o texto com letra bastão e em seguida fui conversando com ele sobre a história, buscando que interpretasse o que acabara de ouvir, como por exemplo, quem era a personagem principal, como ela era e do que gostava. Ia instigando João, perguntando, tentando fazê-lo responder às perguntas sobre a história lida e ele respondia, vacilante, um tanto inseguro. A professora colaboradora chegou às oito da manhã e, tendo o aluno terminado a primeira atividade do texto, começou a segunda tarefa trazida pela professora de educação especial. (Diário de campo dia 23/09/12).

Conversamos com Rosiane à respeito do gosto de João por histórias, algo também notado por Elisângela, a professora do AEE. Porém, apesar de o educando sinalizar, nos dar pistas das coisas pelas quais se interessava e, tendo Leila conversado comigo à respeito de sua preocupação com o aprendizado de João dizendo que, se talvez a escola pudesse trabalhar a partir de atividades do interesse do educando talvez obtivéssemos mais avanços, mesmo assim não conseguimos acessar a professora regente no sentido de se repensar juntas as práticas pedagógicas direcionadas a João. Mais tarde, refletindo sobre as dificuldades em atingirmos o educando no tocante aos conteúdos trabalhados, podemos recordar da expressão de Machado (2010, p.28) quando fala da postura do adulto frente à criança: “olhar com os olhos”. Era necessário que Rosiane e Selenia olhassem João com os olhos, *suspender* suas pré-concepções *impessoalmente* enraizadas sobre quem era o educando, sobre suas impossibilidades, para conhecê-lo melhor, vê-lo “do ponto de vista do observado” (MACHADO, 2010, p.28). Sabemos que a assunção de tal atitude não é coisa fácil, antes é preciso rever algumas concepções de mundo, homem, educação, etc.

Tendo Leila me procurado na escola na sexta-feira da semana anterior, após ligarmos para saber sobre as ausências de João na escola nos dias de formação de professores da Educação [...] a mãe disse que gostaria de conversar comigo em outro momento à respeito da aprendizagem do educando. Nesta ocasião, Leila inclusive disse algo mais que me deixou um pouco desconcertada: ela falou sobre seu desejo de levar João na escola apenas nos dias em que eu estaria presente, pois afirmou saber das dificuldades da professora regente para trabalhar com ele sem alguém mais para auxiliar. Leila falou ainda sobre o interesse do aluno em aparelhos eletrônicos, bem como de sua facilidade em manuseá-los e do interesse em conversar sobre o trabalho que poderia ser desenvolvido a partir destas habilidades e interesses demonstrados por João. Frente a isso, senti a necessidade de falar do meu lugar de pesquisadora, como o de auxílio na tentativa de colaborar com o trabalho desenvolvido com o educando e que, qualquer questão concernente ao aprendizado de João deveria passar antes de tudo, pela professora regente bem como a professora colaboradora de ações inclusivas. Assim encerramos nossa conversa com sua promessa de voltar à escola para falarmos mais à respeito do aluno. (Diário de campo dia 25/09/12).

Nessa oportunidade podemos perceber o desejo de Leila no avanço do filho bem como uma postura de criticidade à respeito das práticas pedagógicas realizadas junto ao educando, quando reconheceu a dificuldade em se trabalhar com o aluno estando apenas a professora regente em sala. Por outro lado, se Leila reconhecia os desafios enfrentados pela escola em relação à educabilidade de seu filho ela deixou claro a percepção de que João apenas desenvolvia alguma atividade quando estávamos presente nos dias de pesquisa de campo.

Esta percepção estava longe de ser enganosa, era ao mesmo tempo, desconcertante a posição em que nos encontrávamos frente ao olhar arguto daquela mãe. De acordo com a história de vida de João contada por Leila em outra oportunidade, ficou transparente o longo percurso trilhado pelo seu filho no tocante aos atendimentos, clínicos e educacionais, e o quanto essas experiências foram difíceis. Sendo assim, Leila percebia claramente o que funcionava e o que não funcionava em relação às práticas desenvolvidas pela escola com João. No tocante às relações entre família e instituição escolar, Marocco (2012, p. 114) faz um importante apontamento ao dizer que

As relações dos pais com a escola é sempre parcial, pois, ainda que se tenha a oportunidade de conhecer acontecimentos e características dessas pessoas ao longo do tempo, o que se faz com isso possa resultar em uma espécie de justificativa para entender as ações observadas [...] entende-se que as relações constituídas tem a mesma importância de relações mais ou menos duradouras.

As relações entre escola e família possuem diferentes nuances, pois, são histórias de vida e modos de viver muito distintos. Sendo assim, é de suma importância que a escola se constitua como um lugar de acolhimento e escuta desses sujeitos no tocante às expectativas, preocupações e conquistas referente aos filhos por que é a compreensão dos pais que irá direcionar as perspectivas em relação aos sujeitos.

Ao pensarmos nas diversas conversas, entrevistas e encontros com os educadores envolvidos na educabilidade de João, podemos perceber que nem sempre as falas acerca do educando e seu aprendizado se encontravam. Os relatos sobre o aluno no tocante à vida escolar no CEI Esperança diziam sobre uma criança tranquila, mas, de pouca perspectiva de avanço no processo de ensino e aprendizagem, enquanto que, nas conversas com Elisângela, professora do AEE, João era visto como um sujeito com muito ainda por revelar. Elisângela demonstrava expectativas positivas em relação ao futuro escolar do educando.

O olhar que a professora do AEE direcionava ao aluno lembra-nos as contribuições heideggerianas sobre o *cuidado* como um modo do *ser-aí* existir em relação com outro e com o mundo vivido (HEIDEGGER, 2008; 2009; MERLEAU-PONTY, 2006).

Elisângela buscava em sua prática ver o sujeito para além do autismo, daquilo que é considerado falta, *déficit*. Percebemos então, certo movimento em relação a João e a forma como era visto nos espaços-tempos do CEI Esperança e do AEE. Apesar de os educadores do CEI demonstrarem certa inclinação à respeito da inclusão e dizer da importância de práticas pedagógicas voltadas para as necessidades do educando, percebíamos que tal discurso não atingia diretamente suas práticas docentes, havia um distanciamento. Enquanto que, no atendimento educacional especializado podemos notar uma movimentação na figura de João de sujeito de baixas expectativas para aluno com possibilidades a serem potencializadas. Muito embora a professora não colocasse sua prática a partir de um viés fenomenológico e existencial, identificamos uma prática *cuidadosa* em relação ao educando presente em seu discurso. Tomamos a palavra *cuidadosa* partindo da analítica heideggeriana, onde o cuidar implica antes uma *pré-ocupação* do sujeito, considerando-o como *ser-no-mundo* em suas distintas formas de Ser (HEIDEGGER, 2008).

Para Elisângela João era antes de tudo um sujeito produtor de história, de significados sobre o vivido e as pessoas à sua volta (PADILHA, 2001).

Nós ainda não tínhamos o tatame, ali oh, não tínhamos aquilo dali. Então, deitávamos no chão e ele fazia atividade. E eu falava: 'ué, então agora vamos lá!' Aí, vínhamos, montávamos, nós escrevíamos, tá bom, mas, quando a gente ia pegar o alfabeto... Ele não gosta de escrever, não é por que ele não sabe não, não é por que ele não sabe. Aí, sabe o que ele fez? Começou a falar pra mim tudinho e começou a montar aquilo ali numa velocidade, falar todas as letras, procurar a letra e dizia: 'oh, essa letra é essa letra, essa letra e essa letra eu escrevo meu nome', e eu falei: 'é mesmo? Que bom...' Aí eu percebi o quê, que ele já passou aquilo dali, ele sabe, dentre outras coisas. Depois fomos para o computador, eu dava as orientações a ele e ia fazendo e tudo, vai... Aí, comecei a jogar, parti do mais simples e para o mais complexo, e ele está dando conta. ... (Entrevista concedida no dia 26/10/12).

Elisângela nos conta do interesse de João por aparelhos eletrônicos e a facilidade que possui em seu manuseio.

'[...] ele desmontou o meu radinho todinho, o radinho que eu tinha, eu falei: 'você vai montar meu radinho todinho', e ele montou, tá? Ele desmontou com um grampinho, ele achou um clipe, desmontou tirou a parte de trás: 'agora seu radinho vai falar...' e está falando, de vez enquanto engasga, mas eu não me prendo nisso não entendeu, assim... ah, estragou a coisa, tem gente que se entrega, aborrece, por que eu corri esse risco. ... (Entrevista concedida 26/10/12).

Outro fato importante que soubemos através da professora é a indicação de João para atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação previsto para o próximo ano, pois a mesma afirma que o educando tem potencialidades que precisam ser exploradas.

'[...] ele é uma criança que dá conta, igual, a questão do desenvolvimento da oralidade dele. Ele narra, entendeu? Ele narra com precisão, com mudança de voz, você fica impressionada; ele fala todas as falas, conhece todas as personagens assim... Inclusive as personagens secundárias, aquelas que menos aparecem, então, [...] conversando a outra professora e com a outra técnica do AEE, lá do Estélida Dias, aí falando com ela... e eu já conversei com o pai, que pra 2013 existe essa possibilidade, dele vir ser atendido lá, ser contemplado. (Entrevista concedida no dia 26/10/12).

Elisângela demonstrou o desejo de conhecer o educando e suas singularidades quando relatou sobre as pesquisas realizadas em livros, jornais e revistas ao descobrir que João, seu aluno tinha autismo. Mas também passou por momentos

em que duvidou de sua capacidade de poder ajudá-lo, angustiou-se como muitos outros educadores que exercem uma prática educativa com esses sujeitos.

Não vou mentir, já teve momentos que eu falava assim, que ver: 'gente eu vou desistir disso, num vejo esse menino avançar em nada, eu não dou conta'. Então, eu falava bem assim para a diretora: 'fulana, não dou conta não, sicrano não dou conta não'. O menino não saía, quando você pensa que ele está avançando, ele retorna à estaca zero. Aí, conversei com as meninas, aí elas diziam: 'não, é assim mesmo...' aí depois, o que que aconteceu? Você ver o aluno que não conhecia cor, falar bem assim: 'eu quero que você encape meu caderno de amarelo', e amarelo é que cor? 'Daquela letra B ali, oh, do bombom'. (Entrevista concedida no dia 26/10/12).

Através dos relatos da professora sobre sua prática educativa e o modo de ver João, Elisângela denota um olhar sensível para as questões que envolve uma prática voltada para esse educando. Não se deixa de destacar também a importância de se olhar para além do autismo, ver o sujeito como sujeito aprendente, é claro, sem desconsiderar suas questões, sem dúvida desafiadoras, mas a assunção de uma atitude de *responsividade* para com o sujeito e suas necessidades é sinônimo de ética do trabalho docente para todo e qualquer sujeito, com ou sem autismo. A *responsividade* é pontuada por Machado (2007; 2010) como um dos modos existenciais da relação da criança com o adulto. Tal relação, na analítica Merleau-Pontiana da infância, é fundamental por que é pela 'mão do adulto', no dizer de Merleau-Ponty, que a criança entra em contato com a cultura vivida e atribui sentido às coisas a sua volta (MERLEAU-PONTY, 2006).

Percebemos essa *responsividade* na fala de Elisângela, ao pontuar a necessidade que teve e ainda tem de estudar sobre autismo a fim de aprofundar seus conhecimentos na área. Concordamos que é preciso o constante estudo acerca do autismo e a educabilidade desses sujeitos, de maneira que é válido destacar o crescente interesse pela temática e sua relação com a educação, conforme (ANJOS, 2012; BAPTISTA E BOSA, 2002; CHIOTE, 2011; CORREIA, 2012; GOMIDE, 2009; SÁ, 2008; SANTOS, 2012; VASQUES, 2003; 2008), para citar alguns estudos.

Um dos pontos de destaque na temática do autismo e educação diz respeito ao diagnóstico, tema sobre o qual tem se debruçado os diversos profissionais como médicos, psicólogos e educadores que, em algum momento de suas profissões, tem contato com esses sujeitos. Para o campo da educação, problematizar o diagnóstico

implica em adotarmos uma atitude de criticidade ao que está posto. Ao discutirmos sobre o diagnóstico não se está adotando uma atitude de negação, nem esquecendo sua importância no plano da intervenção e contribuição no desenvolvimento do sujeito.

Falar do diagnóstico e sobre os diferentes modos de o lermos⁵ lembra-me muito uma conversa tida, certa feita, com um colega de faculdade da área de ciências exatas: ele dizia que o ‘pessoal da educação’ tinha a mania de tudo discutir e o quanto isto era diferente de sua área de atuação, onde o que valia o resultado exato da questão. Transferindo essa conversa e a reflexão que podemos tirar dela para a presente discussão, permitimo-nos dizer que, atuar na educação e, principalmente na educação especial inclusiva, implica problematizar o tempo inteiro. Discutir não com o objetivo de encontrar o resultado exato das questões colocadas, a resposta certa, mas antes, buscar caminhos que possibilitem uma prática comprometida e *cuidadosa* com os sujeitos envolvidos no processo. Assim, remeto-me à necessidade de lermos o diagnóstico com outras lentes, conforme afirma Vasques (2009), pois, o encontro com as crianças com autismo nos provoca questionamentos e, nesses casos, o diagnóstico geralmente surge como definidor sobre quem é o sujeito. O diagnóstico passa a *ser* o sujeito. De forma que urge repensar os pressupostos muitas vezes *impessoalmente* camuflados nas práticas educacionais, onde subjaz que a ideia da falta, da ineficiência e de limitações são inerentes ao próprio indivíduo. Portanto, a autora afirma que:

Pensar a inclusão escolar implica ressignificar esse modelo educacional, dissociando a “diferença” de conceitos como desigualdade, doença e incapacidade. Essa mudança de eixo compreensivo e conceitual impõe, dentre outros, a releitura dos processos diagnósticos e suas relações com a escolarização. (VASQUES, 2009, p. 21).

Retomando a discussão sobre o AEE. Na conversa com Elisângela algo mais nos intrigou: a relação entre a família de João e o AEE. De acordo com a professora, quem começou a levar João para os atendimentos era seu irmão mais velho, depois, o pai passou a acompanhar o educando nos dias de segunda-feira à tarde. Elisângela mantinha uma relação de constante diálogo com os pais do aluno e

⁵ Expressão utilizada por Vasques (2009).

quando ocorria alguma situação que impossibilitasse a presença de João naquele espaço Leila lhe telefonava explicando os motivos. Geralmente as ausências de João se deviam a consultas, exames médicos ou motivos de doença, de acordo com a professora, eram raras as situações de faltas. Quem mais acompanhava o educando nos atendimentos era o pai, e segundo Elisângela, era muito atento ao filho e constantemente procurava saber sobre seus avanços.

Sobre as possibilidades educativas do aluno, Elisângela salienta a importância de um olhar *cuidadoso* para o mesmo e suas necessidades, por que, segundo a educadora, João é uma criança que possui potencialidades.

"[...] ah, esse aluno, é uma criança que... ele vai implicar na prática da professora regente, ele vai ter que ter uma professora com olhar diferenciado dali pra frente, ele vai ter que ter um acompanhamento, entendeu? [...] Numa escola que realmente exerça inclusão, entendeu? Uma escola que [...] abraça a ideia e não só o professor regente, mas direção, pedagoga, toda equipe, por que ele é uma criança que tem que dosar, mas ele... ele tem condição de avançar e muito, tá? Em questão da oralidade, na escrita ainda, fina né, de pegar essa daqui (aponta para o lápis), ele não dá muita confiança não, por que a mão dele dói, entendeu? Mas, quando você coloca o notebook, tablet e começa ele dá conta" (Entrevista concedida 26/10/12).

A professora ainda ressalta a importância e necessidade de acreditar no sujeito e o desejo de que sua prática pedagógica contribua para o desenvolvimento do educando em todos os sentidos e repercuta em sua vida além dos muros da escola. Além do *cuidado* expresso na fala da educadora percebemos também o desejo de que seu trabalho resultasse em contribuições na vida de João. Tal como afirma Sodelli (2008), ao discutir como a educação atual tem contribuído para a produção de uma existência *inautêntica* dos alunos ao não exercer uma prática *cuidadosa* capaz de *angustiar* os sujeitos, professores e alunos, no intuito de provocar-lhes uma crise de forma a questionar-se a si mesmos lembrar-lhes o Ser que são, remetemo-nos agora à *pre-ocupação* de Elisângela sob este aspecto concernente à João. Pode-se captar na fala da professora o desejo de que o educando possa produzir sentido acerca de sua experiência escolar e, assim, levá-la para sua vida não de maneira meramente utilitarista, mas, num olhar fenomenológico, uma educação que lhe dê *sentido*, que contribua para *autenticidade* enquanto *ser-no-mundo* que é.

"[...] a importância é acreditar que há possibilidades, entendeu? E essa criança pode interagir dentro da sociedade, que essa criança possa ser cidadão [...] e que as pessoas aprendam a conviver com essa diversidade. Esses dias, eu estava no ponto e eu estava fazendo o trabalho de assistente social, duas pessoas com deficiência me perguntando coisas, pois eu peguei, expliquei, falei tudinho e eles falaram: 'você trabalha com crianças especiais?' Aí, eu: 'trabalho' aí... você entendeu? é educabilidade é para vida, é para as coisas práticas. A escola a regular se prende no conteúdo aí, me pergunto: o menino só está usando às vezes, uma raiz quadrada, se ele for trabalhar comigo numa construção civil ou, nem sei onde que usa isso, é em determinadas situações e ele está perdendo conteúdo, mas se ele não dar conta ele está perdendo... Eu já vi casos de professor colaborador dizer assim: 'eu vou ficar ali com a professora fulana, que a atividade dela é melhor que a da tia do fulano', no final era a mesma atividade, só que estava trabalhando de uma outra forma" (Entrevista concedida 26/10/12).

Até aqui nos debruçamos sobre as práticas pedagógicas direcionadas a João, o educando com diagnóstico de autismo, e os movimentos ocorridos no espaço-tempo do CEI Esperança e como sua dinâmica peculiar interferiu (in) diretamente nas práticas dos educadores junto ao sujeito. Buscamos explicitar como se dava a dinâmica singular da escola e das tensões envolvidas nas práticas com o educando, situações que expunham a fragilidade dos processos e a necessidade de (re) pensarmos a organização da escola, os seus horários, as concepções dos sujeitos envolvidos e, principalmente, a necessidade de considerarmos o planejamento do professor como lugar de organização de uma prática sistemática, sem a qual se inviabiliza as possibilidades de ensino significativo para o sujeito com autismo.

Passaremos agora a lançar um último olhar para as práticas constituídas no CEI Esperança e sua dinâmica singular. Talvez este olhar seja um dos mais marcantes, não por ser o último, mas por que foi o que revelou possuir uma inquietante nitidez. Referimo-nos aqui às constantes ausências de João no período da pesquisa, algo que, após a conclusão do presente estudo naquela escola, se nos mostrou como sendo uma terrível ironia: iniciamos nosso estudo no segundo semestre do ano de 2012 e, apesar de João ter sido um aluno assíduo nas aulas até aquele período, coincidentemente, o início do estudo na turma do educando marcou também um período longo de muitas ausências e certa angústia de nossa parte. Ora, o motivo pelo qual estávamos ali era conhecer sobre as práticas pedagógicas direcionadas para o sujeito, mas, como sabê-las e acompanhar os movimentos no processo educativo de João se o mesmo não estava presente?

Ao mesmo tempo em que, em determinados momentos, nos debatíamos em dúvidas e frustrações, ficamos agradecido:s pela oportunidade de acompanhar e conhecer um pouco mais de perto o trabalho realizado pelos educadores com o sujeito naquele contexto, que muitas das vezes podia ser caótico, singular e desafiador ao mesmo tempo, mas, acima de tudo, era um lugar amado por nós marcando profundamente nossa trajetória como *ser-no-mundo-educadora*.

Ao trazer a seguir os relatos acerca das situações que ocasionaram a ausência de João no espaço da escola, buscaremos fazê-lo de maneira ética e *cuidadosa* em relação à instituição de ensino pesquisada bem como aos sujeitos envolvidos naquele contexto vivido.

O CEI Esperança, por diversas questões já discutidas por nós nos limites deste estudo, possuía uma dinâmica muito peculiar que quando vista de fora poderia parecer caótica. Entretanto, quando nos aproximávamos, a situação não era menos complexa, mas, sobretudo, intensa. Era constante o trânsito de pessoas nos espaços do CEI Esperança: professores das turmas de educação infantil e fundamental, pedagogos da escola e da fundação, diretora, assistentes sociais, educadores sociais, auxiliares de serviços gerais, alunos, estagiários, coordenadores do projeto social, secretária, etc. O espaço do CEI Esperança era de pura efervescência e singularidade. Não se tratava apenas de mais uma creche. Era uma creche, com turmas de ensino fundamental atendendo juntamente com o projeto social; uma instituição privada de caráter confessional jesuítico conveniada com o poder público. Tudo ao mesmo tempo, tudo acontecendo junto ali. Houveram momentos em que nos questionamos sobre como seria estar naquele espaço não apenas como educadora, mas com o olhar de pesquisadora que estamos sendo⁶.

Deste modo, passaremos às situações e acontecimentos que marcaram o estudo bem como nossa atuação naquele lugar denominado CEI Esperança.

⁶ Expressão utilizada por Pinel (2009).

Conforme dito por Rosiane, João era um educando assíduo e o único dia em que não o víamos na escola era na sexta-feira, por conta do seu atendimento na APAE pela manhã. Entretanto, aquele ano de 2012 não foi um ano comum. Pelo fato de a escola ser conveniada ao poder público, sendo também parte da Fundação Esperança as ações desenvolvidas ali eram bastante singulares. O ano de 2012 foi marcado por uma intensa movimentação no espaço da escola. Os projetos desenvolvidos pela Fundação com os alunos do Centro Cultural e do Centro de Educação Infantil se ampliaram, ampliando-se também os momentos de atuação naquele espaço em momentos extra-classe. Referimo-nos aqui às diversas atividades desenvolvidas pela escola nos finais de semana (só no ano anterior, trabalhamos cinco finais de semana sendo: a festa da família, festa julina, festa da cultura, desfile cívico organizado pela prefeitura municipal e ainda, a formatura das turmas de cinco anos do CEI). Conseqüentemente, a cada final de semana trabalhado, era dado um dia de folga para os funcionários do CEI e Centro Cultural, sempre na segunda-feira seguinte.

Os dias de segunda-feira em campo passaram a ser complicados devido às folgas tiradas pela escola, haja vista o final de semana trabalhado. Assim, em toda ocasião de folga do CEI não acompanhávamos o educando em campo por não haver aula nesse dia. Outro fator de complicação sobre a segunda-feira, se deu por que este dia foi escolhido em calendário pela Secretaria de Educação para as formações dos professores de educação infantil, acontecendo uma vez por mês.

A maior parte das crianças da educação infantil do CEI possuíam irmãos que estudavam nos primeiros anos, sendo assim, nas ocasiões de formação de professores do infantil, onde os respectivos alunos eram dispensados, as famílias acabavam por não levar também os alunos do primeiro ano à escola e, conseqüentemente, os dias de segunda-feira ficavam comprometidos: quando não havia aula em razão de folgas era dia de formação dos professores da educação infantil e, apesar de ter aula normal neste dia, o número de alunos do primeiro ano era bastante reduzido. Como os demais pais de alunos, Leila também acabou por aderir essa prática e não levar João nesses dias de formação.

Um terceiro evento que atribuímos às dificuldades na realização da pesquisa de campo foi o Seminário Municipal de Educação de Cariacica, ocorrido na metade do segundo semestre. Nestes dois dias de seminário não houve aula para os alunos por que os educadores da rede estavam no evento. O período final da pesquisa também foi marcado pelo concurso interno de remoção, onde os professores escolheram o posto de trabalho para o ano posterior, levando a escola a se organizar a fim de garantir a participação de todos os educadores, de forma que os alunos foram dispensados em determinados momentos.

O último fator, porém não menos importante, no contexto das ausências de João naquele espaço escolar se deveu às alterações ocorridas relacionadas à mudança na dosagem de medicação tomada por ele. Se somadas, as faltas de João naquele período chegavam a completar mais de trinta dias, sendo que, em sua maioria, estavam associadas às alterações sofridas por conta do aumento da dosagem da medicação. Tais alterações diziam respeito à sonolência demasiada, dores de cabeça e enjôos. Em determinadas ocasiões, a presença do educando era marcada por sua ausência devido à sonolência e indisposição em que se encontrava, como na situação a seguir.

A atividade proposta era olhar a figura de uma paisagem e interpretar a imagem, descrevendo, contando e desenhando os elementos que eram pedidos. Como João estava com muito sono, começou a fazer a atividade sem muita vontade, queria abaixar a cabeça na mesa e dormir. Selena tentava negociar com ele para que pudesse fazer o dever. Como a turma estava com as atividades em andamento e fazia muito barulho, João sentia dificuldade para se concentrar e Selena achou por bem tirá-lo da sala de aula e levá-lo para o pátio para tentar realizar a tarefa com ele. O sono de João era tamanho que acabou por cochilar na mesa deixando a atividade de lado, fazendo com que eu e a professora não tivéssemos escolha a não ser esperá-lo acordar.

Ao acordar, perguntamos se ele queria continuar a atividade e João respondeu que não. Então, fomos para a sala de expressão corporal, onde as duas turmas de quatro anos assistiam a um filme da Turma da Mônica. Selena disse que o sono de João era constante, devido aos remédios que toma; explicou ainda que, na quarta-feira anterior ele dormiu no primeiro horário todo, apesar de ter estado bem nos dias anteriores (dias em que estive acompanhando a turma). Na sala de expressão, João ficou bem, assistiu ao vídeo e não dormiu novamente, mas pouco tempo depois nos pediu para retornar para a sala de aula. Descemos de volta à sala, mas, mesmo propondo outras atividades que Rosiane passava para a turma, João ficou sem muita vontade de fazê-las. Por fim, realizou uma tarefa de Ciências, que seguia o exemplo da primeira: uma imagem com perguntas para interpretação da cena observada. João ficou quase todo o tempo aéreo, sem vontade de fazer nada e com muito sono, reclamando bastante quando pedimos para que realizasse as atividades propostas. (Diário de campo 28/08/12).

Em outros momentos.

João começa escrevendo seu nome no alto da página da apostila quando lhe peço para reescrever seu nome corretamente. Noto, no momento em que digo para observar as figuras e tentar escrever seus nomes, a imensa dificuldade de João para se concentrar na atividade e fazer o que era pedido, assim, ficamos boa parte do primeiro horário tentando terminar a atividade de uma única página da apostila, devido à sonolência exacerbada do educando. (Diário de campo dia 04/09/12).

Rosiane passou uma atividade xerocopiada para a turma e logo comecei a envolver João a realizar a tarefa. Ele iniciou a atividade, fez duas questões sobre a letra C e a família CA CO CU CÃO, mas depois de um certo tempo reclamou de dores de cabeça. A professora colaboradora Selenia chegou pouco antes das oito horas e sentou-se conosco para auxiliá-lo na realização da atividade, porém, a hora passou rapidamente e são oito de dezessete da manhã e João se recusa a terminar a atividade da folha. Selenia prometeu-lhe então, buscar um jogo para ele brincar caso terminasse a tarefa, e eu, prometi-lhe deixar tirar fotos com minha câmera fotográfica. A turma continua a fazer atividade e João recosta a cabeça na mesa, apático, sonolento, nariz escorrendo, sem querer nada. A folha permanece incompleta... (Diário de campo dia 11/09/12).

Essas três situações ilustram que, apesar dos momentos de João no espaço da escola, em muitas ocasiões era como se não estivesse ali, devido ao mal estar ocasionado pelo aumento da dosagem da medicação tomada por ele, que interferiam diretamente em sua concentração e na realização das tarefas escolares. Se já era difícil a presença do educando naquele espaço devido aos entraves encontrados no processo educativo, como a falta de organização do planejamento conjunto entre professora colaboradora das ações inclusivas e professora regente, a dinâmica singular da escola, a ausência de uma prática pedagógica sistemática para o educando e a falta de diálogo entre AEE e escola, somadas às questões de saúde ocasionadas pela alteração na medicação tomada pelo educando, formavam um quadro muito complexo e difícil de ser modificado naquele contexto.

Além das constantes angústias vivenciadas devido a todos esses fatores relacionados a João, colocamos também a dificuldade em acessar a professora Rosiane. Notamos que não foi muito de bom grado a nossa presença no espaço da sala de aula e, apesar de nossa presença ter se configurado como um apoio junto a João e a constante fala da professora sobre a necessidade de alguém para ajudá-la com o aluno, percebeu-se em alguns momentos o quanto Rosiane se incomodava com a nossa permanência ali. Confessamos que foi dificultoso para nós e até mesmo frustrante, por que nosso desejo era contribuir de alguma forma para com o educando.

Por outro lado, sabíamos que essa real contribuição apenas seria possível se Rosiane aceitasse a ideia de fazermos juntas. Sendo assim, fizemos um acordo: nossa estadia em sua sala se daria até o mês de dezembro, no encerramento das aulas. Entretanto, algum tempo em campo depois, Rosiane alegou que este último mês seria conturbado por ser final das aulas e pediu-nos para encerrar nosso estudo no final de novembro. Era patente o desconforto da professora e também não gostaríamos de agravá-lo, sendo assim, cumprimos o prazo desejado por Rosiane e encerramos as atividades no final do mês de novembro. Na ocasião dessa conversa, expressamos nossa preocupação sobre a intervenção que havíamos pensado para João, e a professora afirmou que daria continuidade. Entretanto, já no último mês foi impossível acompanhá-lo em sua turma, por que o mesmo deixara de frequentar as aulas e não conhecíamos os reais motivos que levaram à sua ausência permanente daquele espaço.

Encerramos as atividades no CEI Esperança com um misto de certo alívio por chegarmos ao final de uma atividade bem como também uma inquietante sensação de estranheza difícil de definir. Pesquisar no contexto de uma proposta de educação inclusiva as práticas pedagógicas junto a um educando com autismo, bem como conhecer as concepções daqueles educadores imbricados no processo sobre autismo e inclusão e ainda, lançar um olhar às relações estabelecidas em meio a tanta complexidade, nos dá um sentimento de que é preciso lutar mais, investir mais na escola em seus educadores a fim de *angustia-los* existencialmente, no intuito de promover uma crise em suas pré-concepções e tocar diretamente em suas práticas educativas para que as mesmas produzam um *sentido* ao educando. Assim, como bem coloca Sá (2008, p. 77), ao dizer que, apesar dos desafios que o encontro com esse educando nos apresenta

“[...] o professor não deve perder de vista o seu compromisso pedagógico com a formação de seus alunos, no sentido da autonomia e da responsabilidade com a vida, bem como o fato de que, para tanto é preciso que reavaliemos nossas ações cotidianas”.

Tal opinião, em nossa visão, se aproxima de um olhar fenomenológico para a educação inclusiva, pois, esta atitude de *responsividade* adotada pelo educador implica necessariamente o *cuidado* em sua prática junto ao aluno, no sentido de

trazer aquilo que lhe é mais próprio. A educação pela via do conceito heideggeriano do *cuidado* assume o compromisso de contribuir junto ao educando no sentido de questionar-se a si mesmo, trazer à lume aquilo o que lhe é mais próprio, tal seja perguntar pelo Ser que ele mesmo é, enveredando assim, pela busca de uma proposta de educação em prol de uma existência *autêntica*.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever estas últimas linhas se mostra uma difícil tarefa: quanto mais prosseguíamos na análise dos dados coletados e nas reflexões, mais consciência se tomou da necessidade de estender a discussão acerca do fenômeno pesquisado, tal seja, as práticas pedagógicas junto a um aluno com autismo matriculado no ensino comum, com a certeza de que o assunto não se esgota nos limites destas páginas.

O estudo buscou lançar um olhar para as práticas pedagógicas direcionadas ao educando com autismo matriculado num contexto muito peculiar: o espaço-tempo do CEI Esperança, com múltiplos atores envolvidos no processo educativo de João, a criança com autismo que acompanhamos no segundo semestre do ano de 2012. Ficou nítida a relação da dinâmica singular de funcionamento da escola com as práticas educativas desenvolvidas junto ao aluno, revelando-nos tensões e intenções no processo educativo naquele espaço escolar.

A partir de uma interlocução entre a educação e a Filosofia Fenomenológica, buscamos dialogar acerca das práticas pedagógicas direcionadas ao mesmo. Também lançamos um olhar para as concepções dos cinco educadores que atuavam com João, no intuito de conhecer a visão de cada um à respeito da temática da educação inclusiva e do autismo, podendo perceber que tais concepções ainda se baseavam em ideias estereotipadas acerca de um mundo próprio do autista e sua recusa de contato. Cabe colocar também, o fato percebido de essas concepções dos professores estarem atreladas aos modos de ver/agir junto ao educando.

Foi possível ainda, observar as relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa: as relações entre João e os educadores e as demais crianças da turma do primeiro ano com o educando e como essas relações revelavam mesmo que implicitamente, concepções arraigadas sobre quem era o sujeito. Apesar de os educadores possuírem um discurso favorável à inclusão, havia ainda o desconhecimento acerca do autismo, o que, em algumas situações, não possibilitou ver o educando como sujeito em suas potencialidades.

Nas análises realizadas no estudo, buscamos um viés fenomenológico existencial a partir das contribuições de Martin Heidegger e sua fenomenologia existenciária do Ser, e Maurice Merleau-Ponty e seus colaboradores, a partir de um olhar relacional entre a criança e o adulto, para pensar possibilidades de compreender seus diferentes modos de *ser-e-estar-no-mundo*, trabalhando noções como o *polimorfismo infantil* bem como fazendo a crítica à *noção de uma mentalidade infantil a priori*.

Buscamos um diálogo com a educação inclusiva partindo de outro olhar para o educando enquanto *ser-no-mundo* e (re) pensando das relações travadas entre o sujeito e seus educadores, refletindo as importantes contribuições Merleau-Pontianas para pensar a criança e a infância sob uma ótica de alteridade e da criança mesma. Para Merleau-Ponty (2006), em sua proposta de uma nova psicologia da criança, está em jogo o tempo todo relação desta com o adulto, sendo necessário ao primeiro ter um olhar atento sobre a criança mesma a fim de compreender seus modos de ser e estar no mundo. No contexto da pesquisa percebemos como João era visto por seus colegas e os inegáveis avanços nos modos de se relacionar com colegas de classe e educadores no decorrer do ano. De conflituosas as relações passaram por movimentos não harmônicos, mas, sem dúvida, significativos para fazer João se sentir parte integrante da turma e ser reconhecido como tal.

Cabe ressaltar a importância de refletirmos acerca das práticas direcionadas ao sujeito com autismo no contexto pesquisado, algo que, sem dúvida, passa pela observação atenta do educador para o modo *polimorfo* do sujeito, em sua linguagem, modos de ser e estar, nas brincadeiras que realiza e, assim, propor uma prática pedagógica sistemática voltada para os aspectos observados do educando, suas necessidades e potencialidades. Para tornar possível uma prática sistematizada direcionada ao educando, antes é necessário um planejamento das ações do educador traçadas a partir da observação da criança mesma no cotidiano vivido. É oportuno dizer ainda, que esse aspecto era um ponto nevrálgico no contexto do CEI, o que denota ser ainda um desafio que merece receber maior atenção, quando se trata de uma proposta de intervenção junto aos sujeitos com autismo.

Outro aspecto importante acerca das práticas pedagógicas direcionadas ao sujeito com autismo é relacioná-lo com o conceito de *cuidado*, partindo de uma analítica existencial heideggeriana. Para Heidegger (2008), o *cuidado* é um dos modos do *Dasein* (*ser-aí*) se apresentar na existência e, é a partir do *sentido* que o homem atribui significação às coisas à sua volta, ao outro e ao mundo em que vive que assim, se lhe abre a possibilidade de 'cuidar de ser'. *Ser-no-mundo*, portanto, é *cuidar*.

O *cuidado* é potente para pensarmos a educação do sujeito com autismo, por que possibilita um olhar para o educando mesmo, considerando-o como um *ser-no-mundo*, alguém a quem o educador deve propiciar a experiência de questionar seu próprio Ser. Somente vivenciando uma experiência educativa significativa será possível ao sujeito educando uma experiência de si mesmo, propiciando-lhe assim, uma educação para a *autenticidade* do Ser.

Ao tomar a investigação das práticas pedagógicas junto a um educando com autismo no ensino comum como a questão central de nosso estudo não intentamos fazer generalizações ou mesmo trazer um nova proposta metodológica de educabilidade para esses sujeitos. Procuramos conhecer acerca das práticas pedagógicas junto a esse educando com autismo, num contexto muito singular: o CEI Esperança. Não acreditamos que exista um único modo de intervirmos com esses educandos por desacreditarmos em uma educabilidade baseada em métodos que uniformizam e dizem 'quem' é esse aluno.

Antes, acreditamos em uma proposta educativa inclusiva para todo e qualquer sujeito, com ou sem autismo. Uma proposta de educação que busque o olhar sensível para a criança mesma, partindo da vivência do educador junto ao sujeito no intuito tornar realidade práticas pedagógicas significativas para os alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto sujeito no mundo vivido. Uma educação onde o *cuidado* seja primazia do processo, contribuindo assim, para os diferentes modos de *ser-no-mundo* do sujeito, provocando-lhe o questionamento acerca do próprio Ser que ele mesmo é, e, principalmente, uma proposta educativa que contribua para a produção de uma existência *autêntica* dos educandos.

Assim, concluímos este estudo sem, no entanto, encerrar a questão por nós aqui discutida acerca das práticas pedagógicas junto a um educando com autismo no ensino comum. O desejo foi trazer neste estudo apontamentos que, sem dúvida alguma, consideramos importantes para pensarmos a educabilidade dos sujeitos com autismo. É necessário dar continuidade no debate, investindo-se em pesquisas sobre a temática autismo e educação de forma a lançar olhares mais atentos para as práticas educativas direcionadas a esses sujeitos, os aspectos da formação do professor, a necessidade de uma visão crítica à respeito do diagnóstico, a relação entre família e a escola.

Encerramos o presente estudo com a consciência de que a discussão não se encerra aqui. É necessário continuar investigando, discutindo e refletindo sobre esse fenômeno tão singular que são as práticas pedagógicas junto ao educando com autismo no âmbito do ensino comum.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. D. Heidegger educador. In. **Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação**. Ano 6, n. 10, jan./jul. 2008. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2008.

ANJOS, A. R. **Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtornos globais do desenvolvimento**. Vitória: UFES, 2013. (Dissertação de mestrado. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo).

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, A. C. Lobos e médicos: primórdios na educação dos 'diferentes'. BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.) **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEYER, H. O. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/ Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/ FACITEC, 2007.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (ORG.) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRAGA, I. S. **Teorizando as práticas de atendimento às pessoas com autismo na rede de escolas públicas do Distrito Federal**. Brasília: PUC, 2009 (Dissertação de mestrado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica).

BRASIL. Instituto de Geografia e Estatística. **Dados estatísticos- estado e municípios: Cariacica- ES**. 2013.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**: revista da educação especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.4, n.1, p. 7-17, jan-jun. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007, 2ª ed.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 11. 274 de 06 de fevereiro de 2006**. Brasília: 2006. Sítio: www.ibge.gov.br/cidadesat. [capturado em 15 de julho de 2013]

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação de Cariacica. **Resolução nº 007 de 2011**. Fixa as normas para a educação básica do sistema municipal de ensino de Cariacica. **Diário Oficial**. Cariacica, 27 de dezembro de 2011.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo n educação infantil**. Vitória: UFES, 2011. (Dissertação de mestrado. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo).

CID-10. Código Internacional de Doenças. 1993.

CORREIA, H. C. **A percepção da criança com transtornos globais do desenvolvimento (autismo) sobre seu processo de inclusão numa escola de Educação Infantil**. Vitória: UFES, 2012. (Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo).

DSM-IV. Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia Fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006, 5. ed.

GÓES, M. C. R. Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/ FACITEC, 2007.

GOMIDE, M. G. S. **A mediação e o processo de constituição da subjetividade e crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória- ES, 2009.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas e a formação de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008. 3. ed. (Coleção Pensamento Humano).

HEIDEGGER, M. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. (Coleção O que você precisa saber sobre).

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. **Heidegger e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

KUPFER, Maria Cristina. **Psicanálise e autismo**. 2013. Brasileiros. [online] Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=j6N91j38MAA> > Visto em 03 agosto de 2013.

LYRA, E. Heidegger e a Educação. In. **Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação**. Ano 6, n. 10, jan./jul. 2008. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2008.

MACHADO, M. M. **A flor da vida: sementeira para a fenomenologia da pequena infância**. São Paulo: PUC, 2007. (Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica).

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Pensadores & Educação)

MAIA, L; ANDRADE, P. D.; ALVES, R. R. O lugar de Heidegger na reflexão filosófica alemã sobre a Educação. In. **Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação**. Ano 6, n. 10, jan./jul. 2008. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2008.

MAIOLA, C. S. **Práticas inclusivas na escola: o que os alunos tem a dizer sobre isso?** Blumenau: FURB, 2009. (Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau).

MAROCCO, V. **Sujeitos com autismo em relações: educação e *modos* de interação**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. (Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP.

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. Brasília: UCB, 2007.

(Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília).

MELO, S. C. **Inclusão e educação: um estudo sobre a percepção de professores da Rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão, a partir de um caso de autismo.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. (Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro).

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de Cursos/ Psicossociologia e Filosofia,** Campinas: Papirus, 1990b.

MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e pedagogia da criança: curso da Sorbonne 1949-1952.** São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Psicologia e pedagogia).

MILLER-WILSON, Kate. **Criteria for Autism in the DSM-V.** Sítio: <http://autism.lovetoknow.com/diagnosing-autism/criteria-autism-dsm-v> [Capturado em 6 de junho de 2013].

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Patrícia Schiewe Torres. **Autismo: a difícil arte de educar.** Sítio: <http://www.universoautista.com.br/materia/autismopesquisa.pdf> [Capturado em 6 de junho de 2013]

NOBREGA, T. P. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. Estudos de Psicologia.** Natal [online]. 2008, v.13, n.2, p. 141-148. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 02 maio 2011.

NUNES, B. **Heidegger e Ser e tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

OLIVEIRA, A. C. **O autismo e a “crianças-selvagens”: da prática da “exposição” às possibilidades educativas.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Dissertação de

mestrado. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009. 2. ed.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PESARO, M. E. Entrevista: **“No Lugar de Vida é possível educar tratando e tratar educando”**. Sítio: <http://lacaneando.com.br/maria-eugenia-pesaro/> [Capturado em 06 de junho de 2013]

PINEL, H. Diagnóstico psicopedagógico e escolarização: um estudo acerca das (im) impossibilidades. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação/ CDV/ FACITEC, 2009.

PINEL, H. A Pedagogia Social frente à *experiência autística*, uma viagem existencial no outro, como possibilidade de se inventar uma travessia educacional. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Org.) **Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro & João, 2013b. P. 169-186.

PINEL, H. **Apenas dois rapazes & uma educação social**; cinema, existencialismo e educação. Vitória: Edição Experimental, 2004.

PINEL, H. **Clínica vivida (e praticada) por profissionais da psicopedagogia**. Artigo já aprovado para publicação. Vitória: UFES/ PPGE, 2013a.

PINEL, H. Nascimentos! Inventando & produzindo “nascimentos de protagonistas estelares” nas existências e nas práticas educacionais (escolares e/ ou não). In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; Victor, Sonia Lopes

(Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 269-311. Recurso eletrônico.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Fundação Fé e Alegria do Brasil, 2011.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. São Carlos, UFSC, 2012. (Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos).

REALE, G. **História da filosofia: do humanismo a Kant**. São Paulo: Paulus, 2007, 8. ed. (Coleção Filosofia)

SÁ, M. G. C. S. **Cartografando processos inclusivos na educação infantil em busca de movimentos instituintes**. Vitória: UFES, 2008. (Tese de doutorado. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo).

SANTOS, E. C. **Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum**. Vitória: UFES, 2012. (Dissertação de mestrado. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo).

SIQUEIRA, M. F. **Educação Física, Autismo e Inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. Vitória: UFES, 2011. (Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo).

SODELLI, M. Sobre o sentido de educar. In. **Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação**. ano 6, n. 10, jan./jul. 2008. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2008.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e escolarização de crianças com psicose e autismo infantil**. Porto Alegre: UFRGS,

2008. (Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

VASQUES, C. K. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus “modos de usar” na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial.** Porto Alegre: Mediação/ CDV/ FACITEC, 2009.

WASSERMANN, Maria T. Em setembro de 2012. **Brasileiros.** Colorido e preto e branco; 07h58minmin. Sítio: <http://www.youtube.com/watch?v=j6N91j38MAA> [Capturado em 06 de junho de 2013]

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 1981.

ZARADER, M. **Heidegger e as palavras da origem.** Instituto Piaget: Lisboa, 1990. (Coleção Pensamento e Filosofia).

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA REGENTE

Prezada professora,

Gostaríamos de solicitar sua colaboração para a participação nesta entrevista, que tem o caráter de conhecer sua visão pessoal acerca da temática de nossa pesquisa, cujo intuito é investigar as práticas de intervenção junto ao sujeito com autismo no âmbito do ensino comum. Garantimos a preservação de seu anonimato. Sua participação é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Dados pessoais

Nome:

Estado civil:

Profissão:

1. Há quanto tempo atua no magistério?
2. Há quanto tempo atua no ensino fundamental?
3. Há quanto tempo atua na rede municipal de ensino? E nesta escola?
4. Como você percebe o trabalho educativo no ensino fundamental?
5. O que você pensa à respeito da inclusão escolar?
6. Já teve alguma experiência de trabalho com sujeitos considerados com necessidades educacionais especiais? Quais eram as especificidades desses sujeitos e como foi experiência de trabalho?
7. Já teve alguma experiência anterior de trabalho com sujeitos com autismo?
8. O que você sabe à respeito da temática do autismo?
9. Como foi a chegada desse educando à escola/sala de aula?
10. Em sua visão, quais as possibilidades educativas do sujeito com autismo?
11. Como é desenvolvido o trabalho educativo junto a esse sujeito?
12. Como se dá a participação desse educando nas atividades escolares?
13. Como é a relação dessa criança e os demais colegas de classe?
14. Como é a relação da escola junto a família da criança?
15. Você recebe algum tipo de formação específica da rede municipal de ensino, direcionada ao trabalho com os sujeitos com necessidades educacionais especiais?
Se afirmativo, explique como acontece.

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA DE COLABORADORA DAS AÇÕES INCLUSIVAS

Prezada professora,

Gostaríamos de solicitar sua colaboração para a participação nesta entrevista, que tem o caráter de conhecer sua visão pessoal acerca da temática de nossa pesquisa, cujo intuito é investigar as práticas de intervenção junto ao sujeito com autismo no âmbito do ensino comum. Garantimos a preservação de seu anonimato. Sua participação é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Dados pessoais

Nome:

Estado civil:

Profissão:

1. Há quanto tempo atua no magistério?
2. Há quanto tempo atua na rede municipal de ensino? E nesta escola?
3. Há quanto tempo atua como professora colaboradora de ações inclusivas?
4. Como é desenvolvido o trabalho de um professor colaborador de ações inclusivas?
5. Como se dá a parceria de trabalho entre você e a professora regente?
6. O que você pensa à respeito da inclusão escolar?
7. O que você conhece à respeito da temática do autismo?
8. Já teve alguma experiência anterior de trabalho com esses sujeitos? Se afirmativo, explique como foi.
9. Em sua visão, quais as possibilidades educativas do sujeito com autismo?
10. Como é desenvolvido seu trabalho junto ao educando?
11. Como é a participação desse educando nas atividades escolares?
12. Como é a relação desse sujeito com as demais crianças?
13. Como você vê a relação da família com a criança?
14. Como é a relação da família com a escola?
15. Você recebe algum tipo de formação específica, da rede municipal de ensino, para o trabalho junto aos sujeitos com necessidades educacionais especiais? Se afirmativo, explique como ocorre.

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA DE ARTES

Prezada professora,

Gostaríamos de solicitar sua colaboração para a participação nesta entrevista, que tem o caráter de conhecer sua visão pessoal acerca da temática de nossa pesquisa, cujo intuito é investigar as práticas de intervenção junto ao sujeito com autismo no âmbito do ensino comum. Garantimos a preservação de seu anonimato. Sua participação é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Dados pessoais

Nome:

Estado civil:

Profissão:

1. Há quanto tempo atua no magistério?
2. Há quanto tempo atua no ensino fundamental?
3. Há quanto tempo atua na rede municipal de ensino? E nesta escola?
4. Como você percebe o trabalho educativo no ensino fundamental?
5. O que você pensa à respeito da inclusão escolar?
6. Já teve alguma experiência de trabalho com sujeitos considerados com necessidades educacionais especiais? Quais eram as especificidades desses sujeitos e como foi experiência de trabalho?
7. O que você conhece à respeito da temática do autismo?
8. Já teve alguma experiência anterior de trabalho com sujeitos com autismo?
9. Em sua visão, quais as possibilidades educativas do sujeito com autismo?
10. Como é desenvolvido o trabalho junto ao educando?
11. Em sua opinião, qual a importância de sua área de atuação na educabilidade do sujeito com autismo?
12. Como é a participação desse educando nas atividades escolares?
13. Como é a relação desse sujeito com as demais crianças?
14. Como é a relação da família com a escola?

15. Você recebe algum tipo de formação específica, da rede municipal de ensino, para o trabalho junto aos sujeitos com necessidades educacionais especiais? Se afirmativo, explique como ocorre.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prezado professor,

Gostaríamos de solicitar sua colaboração para a participação nesta entrevista, que tem o caráter de conhecer sua visão pessoal acerca da temática de nossa pesquisa, cujo intuito é investigar as práticas de intervenção junto ao sujeito com autismo no âmbito do ensino comum. Garantimos a preservação de seu anonimato. Sua participação é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Dados pessoais

Nome:

Estado civil:

Profissão:

1. Há quanto tempo atua no magistério?
2. Há quanto tempo atua no ensino fundamental?
3. Há quanto tempo atua na rede municipal de ensino? E nesta escola?
4. Como você percebe o trabalho educativo no ensino fundamental?
5. O que você pensa à respeito da inclusão escolar?
6. Já teve alguma experiência de trabalho com sujeitos considerados com necessidades educacionais especiais? Quais eram as especificidades desses sujeitos e como foi experiência de trabalho?
7. O que você conhece à respeito da temática do autismo?
8. Já teve alguma experiência anterior de trabalho com sujeitos com autismo?
9. Em sua visão, quais as possibilidades educativas do sujeito com autismo?
10. Como é desenvolvido o trabalho junto ao educando?
11. Em sua opinião, qual a importância de sua área de atuação na educabilidade do sujeito com autismo?
12. Como é a participação desse educando nas atividades escolares?
13. Como é a relação desse sujeito com as demais crianças?
14. Como é a relação da família com a escola?

15. Você recebe algum tipo de formação específica, da rede municipal de ensino, para o trabalho junto aos sujeitos com necessidades educacionais especiais? Se afirmativo, explique como ocorre.

APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Prezada professora,

Gostaríamos de solicitar sua colaboração para a participação nesta entrevista, que tem o caráter de conhecer sua visão pessoal acerca da temática de nossa pesquisa, cujo intuito é investigar as práticas de intervenção junto ao sujeito com autismo no âmbito do ensino comum. Garantimos a preservação de seu anonimato. Sua participação é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Dados pessoais

Nome:

Estado civil:

Profissão:

1. Há quanto tempo atua no magistério?
2. Há quanto tempo atua na rede municipal de ensino? E nesta escola?
3. Há quanto tempo atua no AEE?
4. Como é desenvolvido o trabalho de um professor do atendimento educacional especializado?
5. Como se dá a parceria de trabalho entre você e os professores regentes?
6. O que você pensa à respeito da inclusão escolar?
7. O que você conhece à respeito da temática do autismo?
8. Já teve alguma experiência anterior de trabalho com esses sujeitos? Se afirmativo, explique como foi.
9. Em sua visão, quais as possibilidades educativas do sujeito com autismo?
10. Em sua visão, qual a importância do AEE e do seu trabalho para a educabilidade do sujeito com autismo?
11. Como é desenvolvido seu trabalho junto ao educando?
12. Existe um diálogo estabelecido entre o atendimento educacional especializado e a família do educando? Se afirmativo, explique como ocorre.
13. Você recebe algum tipo de formação específica, da rede municipal de ensino, para o trabalho junto aos sujeitos com necessidades educacionais especiais? Se afirmativo, explique como ocorre.

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES

Esta pesquisa tem o intuito de investigar as práticas de intervenção junto ao sujeito com autismo no âmbito do ensino comum, na Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES, com o ênfase nas práticas educativas direcionadas aos mesmos.

Você está sendo convidado (a) a participar da presente investigação, que será realizada através de entrevistas semi-estruturadas com questões relativas às práticas de intervenção educativa e aos aspectos da socialização deste sujeito no âmbito escolar, bem como observação participante, registro em diário de campo, fotografias, videograções e análise documental. Por garantia de princípios éticos da pesquisa, não identificaremos o nome da escola bem como dos participantes envolvidos na investigação, sendo mantidos em sigilo e substituídos por nomes fictícios.

Esclarecemos ainda, que a participação é inteiramente voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer momento sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Todas as informações obtidas na investigação serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para o cumprimento dos objetivos da pesquisa.

Pelo presente termo, eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo com a participação voluntária na referido projeto de pesquisa.

Assinatura: _____

Cariacica, ____ de _____ de 2012.

Sulamyta da Silva Pinto
Mestranda em Educação PPGE/UFES
Contato: 9745-8110
E-mail: sulaufes@yahoo.com.br
Programa de Pós-Graduação em Educação CE/UFES
Contato: 3335-2549

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA CRIANÇA COM AUTISMO

Seu filho está sendo convidado a participar da presente pesquisa, que tem por intuito investigar as práticas de intervenção junto ao sujeito com autismo no âmbito do ensino comum, na Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES, com ênfase nas práticas educativas direcionadas ao mesmo.

A pesquisa será realizada na sala de aula bem como nos diversos espaços da escola. Para a obtenção dos dados de nosso estudo, faremos uso de entrevistas, observação participante, registro em diário de campo, fotografias, videografações e análise documental. Por garantia de princípios éticos da pesquisa, não identificaremos o nome da escola bem como dos participantes envolvidos na investigação, sendo mantidos em sigilo e substituídos por nomes fictícios.

Esclarecemos ainda, que a participação é inteiramente voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer momento sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Todas as informações obtidas na investigação serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para o cumprimento dos objetivos da pesquisa.

Pelo _____ presente _____ termo, eu, _____, RG _____ nº _____, responsável legal por _____, declaro ter sido informado e concordo com sua participação voluntária na referido projeto de pesquisa.

Assinatura:

Cariacica, _____ de _____ de 2012.

Sulamyta da Silva Pinto
 Mestranda em Educação PPGE/UFES
 Contato: 9745-8110
 E-mail: sulaufes@yahoo.com.br
 Programa de Pós-Graduação em Educação CE/UFES
 Contato: 3335-2549