

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Doutorado em Educação
DANIEL NOVAES GOMES PEREIRA

**POR ENTRE OLHARES, O HUMANO: PROCESSOS DE
CONSTITUIÇÃO DE UMA CRIANÇA (COM AUTISMO) NO
SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Itatiba

2022

DANIEL NOVAES GOMES PEREIRA (RA-002201802726)

**POR ENTRE OLHARES, O HUMANO: PROCESSOS DE
CONSTITUIÇÃO DE UMA CRIANÇA (COM AUTISMO) NO
SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco, como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, linguagens e processos
interativos.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula de Freitas

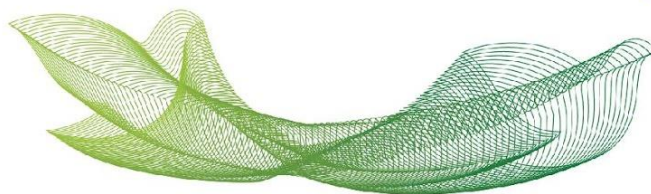
Itatiba

2022

376.11 Pereira, Daniel Novaes Gomes
P49p Por entre olhares, o humano : processos de constituição de uma
criança (com autismo) no segundo ano do ensino fundamental /
Ana Paula de Freitas. – Itatiba, 2022.
201 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Ana Paula de Freitas.

1. Autismo. 2. Constituição humana. 3. Relações de ensino. 4.
Saberes pedagógicos. 5. Teoria histórico-cultural. I. Freitas, Ana
Paula de. II. Título.



**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Daniel Novaes Gomes Pereira defendeu a tese POR ENTRE OLHARES, O HUMANO: PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DE UMA CRIANÇA (COM AUTISMO) NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, aprovado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 6 de maio de 2022 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

Profa. Dra. Débora Dainez
Examinadora

Profa. Dra. Ivone Martins de Oliveira
Examinadora

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu amigo e companheiro de monólogo que, durante meus quatro anos de caminhada, na condição de bolsista CAPES, passou comigo por muitos momentos. Destaco: a inflação e a política neoliberal, que engoliram ferozmente nossas utopias de vida e educacionais.

À minha mãe por utilizar sua batalhada aposentadoria para custear meu primeiro ano de doutorado: eu estava sem bolsa... obrigado, também, por emprestar seus saberes de farmacêutica para que eu compreendesse um pouquinho mais sobre as entrelinhas da medicalização;

Ao meu pai, com suas doses de (paz)ciência e ensinamentos de pedreiro;

Aos meus amigos David, Ana, Fabiana e Arlindo;

À minha esposa Branca e sua família;

À A(Na), minha orientadora, pois, sempre pude olhar para ela e esperar, especialmente, quando me incentivou a participar da vida acadêmica: subsidiando eventos internacionais, publicações, empréstimo de livros, leituras atentas ao texto da tese, pela (paz)ciência etc. *Quando me mudei de Várzea Paulista para Piracicaba, a distância para a universidade triplicou. E Ana, com sua sensibilidade, combinou o seguinte: eu ia de Piracicaba à Itatiba e, de Itatiba, seguia de carona com ela para Bragança, assim eu economizava combustível;

Ao grupo de pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente e a meus colegas do *stricto sensu*;

À Wanderleia e à Simone, secretárias do programa, obrigado pela parceria;

A todos os responsáveis por manter as veias da Universidade São Francisco pulsantes;

Ao Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT-15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;

Aos membros da banca, por toda ajuda, paciência e leituras cuidadosas: Ana, Adair, Débora, Ivone, Milena. Os suplentes, Carlos, Márcia e Maria Fernanda;

À Anna Maria Lunardi Padilha, Jairo Werner e Cristina Werner: inspirações que serviram como oxigênio na imensidão do oceano da vida acadêmica!

Dedico este trabalho à Miguel, à Davi,
aos seus familiares e escolas que, gentilmente,
abriram as portas para esta (des)construção.

How many roads must a man walk down
Before you can call him a man?
Yes, and how many seas must a white dove sail
Before she sleeps in the sand?
Yes, and how many times must cannonballs fly
Before they're forever banned?

The answer, my friend, is blowin' in the wind
The answer is blowin' in the wind

Yes, and how many years can a mountain exist
Before it is washed to the sea?
Yes, and how many years can some people exist
Before they're allowed to be free?
Yes, and how many times must a man turn his head
And pretend that he just doesn't, see?

The answer, my friend, is blowin' in the wind
The answer is blowin' in the wind

How many times must a man look up
Before he can see the sky?
Yes, and how many ears must one man have
Before he can hear people cry?
Yes, and how many deaths will it take till he knows
That too many people have died?

The answer, my friend, is blowin' in the wind
The answer is blowin' in the wind

(Blowin' In the Wind - Bob Dylan)

PEREIRA, Daniel Novaes Gomes – **Por entre olhares, o humano: processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do Ensino Fundamental**. 2022, 201 p. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

RESUMO

O presente trabalho¹ insere-se na linha de pesquisa Educação, linguagens e processos interativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. O estudo origina-se da problemática da hegemonia de saberes clínicos tradicionais para intervenção pedagógica com pessoas com autismo. Tais saberes privilegiam o corpo biológico e os comportamentos presentes no diagnóstico clínico de autismo. Em vista disso, no contexto escolar, indaga-se: como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo)? A fim de responder à pergunta de pesquisa, temos como objetivo geral investigar, a partir da noção de singularidades constitutivas, como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo). De modo específico, busca-se: a) discutir o papel das tarefas pedagógicas na constituição do aluno; b) compreender como os saberes pedagógicos afetam as práticas de sala de aula e; c) levantar indicadores do processo de desenvolvimento do aluno. O estudo, de cunho microgenético, está amparado na teoria histórico-cultural cuja tese principal é a de que o homem se constitui na relação com o outro, em um contexto social histórico e cultural. O trabalho de campo, desenvolvido em uma escola pública de ensino fundamental, focaliza uma criança com autismo, de nome fictício Miguel, do sexo masculino, com idade de 8 anos e matriculado no segundo ano. As investigações foram videogravadas, audiogravadas, registradas em fotos e diário de campo, posteriormente transcritas e aconteceram em: 1. Observação das aulas. 2. Discussão, com a professora regente, dos modos de organização da aula, tendo em vista a participação do aluno. 3. Entrevista com a criança e sua mãe a respeito da sua história de escolarização. Os dados foram organizados em três eixos de análise com vistas a contemplar os objetivos elencados. O primeiro focaliza o papel das tarefas pedagógicas na constituição do aluno; o segundo, busca compreender como os saberes pedagógicos afetam as práticas de sala de aula e; o terceiro, visa levantar indicadores do processo de desenvolvimento do aluno. As análises sinalizam como, nas relações de ensino, os saberes pedagógicos do professor formado em Pedagogia repercutem na constituição do aluno (com autismo), que singulariza-se ao participar das práticas sociais (comuns a todos os alunos) presentes na escola: conhece-se o Miguel, e não uma tipificação de pessoa autista.

Palavras-chave: Autismo. Constituição Humana. Relações de ensino. Saberes Pedagógicos. Teoria Histórico-Cultural.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

ABSTRACT

This doctoral thesis is part of the research line Education, languages, and interactive processes of the Postgraduate Program in Education at the University of São Francisco. The study arises from the problematic of the hegemony of traditional clinical knowledge for pedagogical intervention with people with autism. Such knowledge privileges the biological body and the behaviors present in the clinical diagnosis of autism. Therefore, in the school context, the question is: how does pedagogical knowledge affect the constitution of the child (with autism)? To answer the research question, our general objective is to investigate, from the notion of constitutive singularities, how the pedagogical knowledge affects the constitution of the child (with autism). Specifically, we seek to: a) discuss the role of pedagogical tasks in the constitution of the student; b) understand how pedagogical knowledge affects classroom practices and c) raise indicators of the student's development process. The study, of microgenetic nature, is supported by the cultural-historical theory whose main thesis is that man is constituted in the relationship with the other, in a historical and cultural social context. The fieldwork, developed in a public primary school, focuses on a child with autism, fictitious name, Miguel, male, aged 8 years old and enrolled in the second year. The investigations were videotaped, audiotaped, recorded in photos and field diary, later transcribed, and took place in 1. Observation of classes. 2. Discussion, with the regular teacher, of the ways of organizing the class, considering the participation of the student. 3. Interview with the child and his mother about his schooling history. The data was organized in three axes of analysis to contemplate the listed objectives. The first one focuses on the role of the pedagogical tasks in the constitution of the student; the second one seeks to understand how the pedagogical knowledge affects the classroom practices and the third one aims to raise indicators of the student's development process. The analyses indicate how, in teaching relationships, the pedagogical knowledge of the Pedagogy graduate teacher affects the constitution of the student (with autism), who is singularized when participating in social practices (common to all students) present in the school: Miguel is known, and not a typification of autistic person.

Keywords: Autism. Human constitution. Teaching Relationships. Pedagogical Knowledge. Cultural-Historical Theory.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA – Análise do Comportamento Aplicada

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior

CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PECS – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras

PPP – Projeto Político pedagógico

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEACCH – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados à Comunicação

USF – Universidade São Francisco

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Bairro da escola (que está em destaque)	54
Figura 2: Reconto via ilustração do conto A velhota fofqueira.....	125
Figura 3: Tarefa realizada por Miguel.....	132
Figura 4: Miguel olhando para a câmara e fotografando uma selfie.....	136
Figura 5: Tarefa de matemática.....	147
Figura 6: Tarefa de matemática.....	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Análise microgenética.....	46
Quadro 2. Flagras do cotidiano escolar.....	48
Quadro 3. Temas trabalhadas na área de linguagens.....	63
Quadro 4. Grupo 1. Autismo <i>and</i> segundo ano do Ensino Fundamental.....	73
Quadro 5. Grupo 2. Autismo <i>and</i> trabalho Pedagógico.....	76
Quadro 6. Grupo 3. Autismo <i>and</i> segundo ano do Ensino Fundamental <i>and</i> Trabalho Pedagógico.....	78
Quadro 7. Grupo 4. Autismo <i>and</i> segundo ano do Ensino Fundamental <i>and</i> Trabalho Pedagógico <i>and</i> Singularidade.....	81
Quadro 8. Aproximações dos estudos de Vigotski com o autismo/esquizofrenia.....	114
Quadro 9. Primeira avaliação do “Mais Alfabetização” - 20 exercícios.....	171

SUMÁRIO

MEMORIAL: OS CAMINHOS PERCORRIDOS QUE ECOAM NA PESQUISA.....	16
“Quando eu dei aula na escola rural na cidade de Ivinhema”.....	17
INTRODUÇÃO.....	34
Estudos contemporâneos que focalizam pessoas com autismo pela teoria histórico-cultural.....	37
Os objetivos da caminhada e os pressupostos necessários para trilhá-la.....	40
SEÇÃO I. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	42
1.1. Organização do trabalho de campo.....	47
1.2. A escola.....	52
1.3. A parceria com a professora.....	57
1.4. A estagiária.....	63
1.5. O aluno.....	65
1.6. Meu olhar imediato para a criança.....	69
SEÇÃO II. AO ENCONTRO DOS SABERES PEDAGÓGICOS.....	71
2.1. Revisão de literatura.....	71
2.1.1. A concepção de saberes pedagógicos que assumimos: os <i>olhares</i> que constituem o humano.....	90
SEÇÃO III. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A NOÇÃO DE CONSTITUIÇÃO HUMANA (SOCIAL, HISTÓRICA E CULTURAL: SINGULAR).....	99
3.1. O caráter social da constituição humana.....	99
3. 1. 1. A noção de ‘singularidades constitutivas’.....	104
3. 2. Ao encontro do termo ‘autismo’ nos estudos de Vigotski.....	111
3.2.1. O autismo e a relação fala/linguagem.....	118
SEÇÃO IV. OS SABERES PEDAGÓGICOS E AS REPERCUSSÕES NA CONSTITUIÇÃO DE MIGUEL.....	123
Eixo I. O papel das tarefas pedagógicas na constituição do aluno.....	124
Episódio 1 - Miguel na prática de leitura e escrita - Reconto via ilustração do cordel “A velhota fofoqueira”.....	124
Episódio 2. As peripécias de Miguel no cotidiano escolar: “ <i>tataluga genhu acorida</i> ”.....	130
Episódio 3 – “Pofessola, ajude o Miguel?”: o casamento do Chico Bento.....	139
Eixo II. Os saberes pedagógicos e as práticas de sala de aula.....	145

Episódio 4 – Então por que você faz continhas? ‘não sei’: Miguel e a aritmética.....	145
Episódio 5 - “Quem está me ouvindo bate uma palma”: Miguel na Educação Física.....	151
Eixo 3. Sobre os indicadores do processo de desenvolvimento do aluno.....	157
Episódio 6. O olhar da mãe para Miguel.....	158
Episódio 7. Havia um cesto com 11 bolas.....	165
Episódio 8. A primeira avaliação oficial.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
REFERÊNCIAS.....	185

MEMORIAL: OS CAMINHOS PERCORRIDOS QUE ECOAM NA PESQUISA

“A carne é o que se *nomeia*, a carne é aquilo de que se *fala*, a carne é o que se *diz*” (FOUCAULT, 2001, p. 257, grifo nosso).

... a carne é o corpo. De Gênesis até a contemporaneidade, a palavra é o verbo, e o verbo, aquilo que representa, generaliza (VIGOTSKI, 2009) e cria. A palavra criou o universo, a natureza, se fez carne e habita entre nós. Esse ‘habitar’ da palavra, que nomeia, complexifica a relação entre os seres humanos e coloca as relações, como aborda Foucault (2001), na dimensão do poder. O saber é um poder. Quem pode, ou melhor, quem detém o poder, não está no lugar de rei, pois o poder pode subjetivar, objetivar, verbalizar, dizer sobre e com a carne – o corpo. Por não ser intangível, o poderio está nas relações entre as pessoas, no cotidiano em que vivem.

As relações de poder além de atravessar o quê, como, para quem e onde se enuncia, reitera naquilo que não está dito, que está velado, isto é, a possibilidade de conhecer como as pessoas vão, em suas relações, se constituindo. Não é nosso objetivo aqui problematizar as relações de poder em Foucault (2001). Embora elas introduzam o olhar para o corpo como carne atravessada pelos dizeres dos outros, focalizamos nosso estudo na obra transdisciplinar do russo Lev Semionovich Vigotski (1896-1934).

No diálogo com a teoria histórico-cultural de Vigotski compreendemos que a linguagem é primordial para que aconteça o desenvolvimento humano. A narrativa, que é uma atividade de linguagem, possibilita visualizar os indícios dos caminhos que nos constituem, conhecer, como o sujeito singulariza-se² na relação com o outro, ou seja, buscar compreender como sua história é significada com e por ele. Através da narrativa, se visualiza por quais caminhos a pessoa passou, seus gostos, seus exemplos de vida e a partir de qual ótica ela olha para o mundo. A esse respeito, elucida Vigotski (2000, p. 24): “através dos outros constituímos-nos”.

Por isso, recorro à narrativa da minha mãe a respeito de sua passagem pelas salas de aula de uma escola rural do estado do Mato Grosso do Sul em 1984. Vou ao encontro de seus dizeres pois eles atravessam meus passos no início de minha escolarização e, mais tarde, como professor. Ademais, não é possível falar em singularidades constitutivas sem dizer dos discursos, enunciados e verbos que constituem meu corpo, minha carne e minhas relações de

² Neste estudo, como discutiremos posteriormente, compreende-se que o sujeito singulariza-se na relação com o outro a partir dos modos nos quais o sujeito significa suas vivências no mundo em uma relação mediada e significada.

poder saber... meu olhar particular para o mundo. Como reitera Pino (2005), ao tecer elaborações sobre o trabalho com *casos singulares*, eles são exemplos únicos, uma vez que a história de cada pessoa faz parte da construção do todo que constitui a condição de *ser humano*.

“Quando eu dei aula na escola rural na cidade de Ivinhema”

Quando eu dei aula na escola rural na cidade de Ivinhema (Mato Grosso do Sul) era assim, tínhamos um planejamento que a supervisora da prefeitura trazia, era de um semestre e devia ser seguido, então eu tinha que seguir aquele planejamento, que era muito simples, muito fácil. Eu dava aula da primeira à quarta série dentro de quatro horas. Eu via que o planejamento estava muito simples e que os alunos estavam pedindo mais, e estava difícil para dar aula porque eu tinha criança (aluno com problemas). Na época, não falávamos criança com deficiência e sim com problemas; a simplicidade no planejamento me levou a questionar a supervisora, e... ela falou que se eu quisesse aumentar mais 4 horas de aula para dar uma aula bem dada, que eu faria meio período pela prefeitura, e o outro meio período, não ia ser remunerada – de espontânea vontade. Além disso, os pais cobravam muita matemática, então peguei os livros que eu estava estudando (pois cursava o quinto ano no contraturno) e fazia para eles contas e problemas de matemática. Não tínhamos um bom salário, o prefeito não estava nem aí e por isso, questionamos a remuneração salarial, aí ele nos chamou para um churrasco para discutirmos o salário. Fomos no churrasco, comemos e voltamos para casa. Nesse dia não foi discutido sobre salário nem nada, eu fiquei muito chateada com isso. Logo depois, a farmácia me chamou para voltar a trabalhar. Precisei parar de dar aula, mesmo assim, os pais dos alunos foram pedir para eu voltar a dar aula que me pagavam do bolso deles, ainda me disseram que o professor que ficou substituindo não dava aula igual eu estava dando, ele seguia o planejamento e as normas da prefeitura, e para os alunos aprenderem um pouco mais, eu saía dessa norma. Eu procurava, pesquisava, fazia recreação com os alunos e gincana de matemática... essas coisas... fazia até educação física, horta... fazíamos muitas coisas legais, para mim foi muito bom, eu só não continuei porque a remuneração era muito baixa... Quanto a falar de política na minha época, não podia... nem com os alunos nem na escola na qual eu cursava o ginásio, na época eu fazia o AE (Auxiliar de Escritório).

Fonte: Narrativa – Acervo do autor.

Na epígrafe geral deste estudo trouxemos a música *'Blowin' In The Wind'*. Nela, o cantor americano Bob Dylan pergunta: quantos caminhos se têm que percorrer para nos tornarmos homens? Neste texto completamos, como os caminhos percorridos repercutem em nossa singularização?

Em sua narrativa, minha mãe narra suas memórias e seus enunciados vão sendo significados. Ao tramar e compor sua história à sua carne, seu corpo, o modo como significa suas relações constitui-se em singularidades. Ao narrar a respeito de como é ser professora, ou melhor, de como é a vida da professora, as palavras que escolhe para narrar dá pistas de quão tensa e arenosa é a docência. A falta de reconhecimento, o salário baixo, o papel dos dirigentes de ensino e o escasso ensino para alunos com deficiência se juntam à falta de orientação e aos cerceamentos sobre certos assuntos na sala de aula. Mesmo com esses complicadores de sua atividade, minha mãe me dá algumas pistas de como, apesar das condições reais de trabalho, manter e reavivar o gosto por lecionar e a luta por uma educação para além de planos de trabalho engessadores.

Desde 1984 (época que minha mãe volta em sua narrativa) avançamos muito em relação a esses complicadores, mas ainda continuamos, sobretudo na contemporaneidade, vivendo alguns resquícios desse ‘passado’ que se mostra tão presente. Temos na sala de aula, um professor que está sendo constituído por sua formação inicial e pelas condições concretas de seu trabalho no cotidiano escolar (formação continuada). Por isso, o modo como minha mãe se desloca para organizar um ensino que faça sentido para os alunos sem deixar de lado os conteúdos escolares perde força pelas necessidades e circunstâncias da vida. Mas parece que essa vontade em ensinar e a esperança (FREIRE, 2020) no papel do ensino escolar como condição de transformação social, antes dormentes, reanimam-se quando, na primeira série do antigo Ensino Fundamental (de oito anos), me negam a matrícula.

Lembro de minha mãe procurando escolas, mas nenhuma pode me ofertar o ensino. Os gestores explicam que não podem aceitar a matrícula, pois estava fora de época e porque a quantidade de alunos por sala havia sido preenchida. Como recomendação, dizem para esperar o ano seguinte. E a professora da década de 80, mais uma vez lutou: pesquisou escolas e ligou no ministério da educação que recomendou tentar novamente e, caso nenhuma escola da região ofertasse vaga era para retornar o contato. E assim foi, ligou em uma escola, em outra, até que conseguiu a matrícula. Embora a escola fosse aproximadamente a três quilômetros de distância de casa, foi a única que aceitou matricular “fora de época”.

Esse acontecimento do ano de 1999, no município de Várzea Paulista - SP, fez com que as idas à escola ganhassem um ar um pouco ‘mais divertido’; ainda que para uma criança de seis para sete anos andar três quilômetros sob o sol de meio dia seja desconfortável. Por conta disso, eu sempre reclamava para ir às aulas, e meu pai, que me levava, sempre buscava coisas no caminho que me faziam sentir com mais vontade de ir para a escola. Um exemplo disso era a observação da natureza. O que marcou esse período de meus tempos de menino foi um pé de

caqui em um terreno baldio perto da escola. Todos os dias meu pai me mostrava um caqui que não estava maduro e me dizia que, somente no dia seguinte ele estaria bom para comer. E assim foi. Em certos dias o fruto estava maduro, em outros não, quando sim, dividíamos e comíamos, era um barato. A história do caqui durou até a metade do ano, pois após as férias de julho, comecei a ir de perua escolar.

No ano seguinte (2000 - oito anos de idade), começa a minha relação com o lócus desta pesquisa de doutorado. Me recordo que na época do segundo ano do ensino fundamental eu não gostava muito de ir para a escola e realizava as tarefas propostas para ser notado. Embora eu não fosse considerado um bom aluno e com particularidades na aprendizagem, seguia tentando e lutando para aprender com ajuda da professora, dos colegas e de meu pai e sua cinto, na ‘decoreba’ da tabuada. Às vezes, quando eu não conseguia fazer algum dever, a birra era certa! Esses momentos de ‘birra’ não eram bobeias de uma criança mimada: minha mãe trabalhava em São Paulo e eu só a via aos finais de semana, meu pai trabalhava fora, o que implicava em uma transferência de ‘afetuosidades’ para a professora, que com paciência buscava outros modos de me ensinar.

Os anos foram passando e as intervenções das professoras dão subsídios para que eu possa me desenvolver junto com a turma e dentro de minhas condições. Então, finalmente cheguei ao antigo quarto ano. Foi um período escolar profícuo para a minha constituição enquanto ser humano. Íamos eu e minha irmã mais velha sozinhos pela manhã, ela ficava na escola Estadual professora Ana Maria Pagiossi e eu prosseguia o caminho até minha escola. O quarto ano foi legal, trabalhamos pintura de quadro, teatro e criação de histórias que mais tarde ganham vida por meio das ilustrações. Pensando bem, pode ser daí que também veio o meu desejo pela docência – fazer por alguém um pouco do que fizeram por mim, fazer por alguém um pouco do que minha mãe fez por mim. Aqui reafirmo, minha mãe fez por mim o que ela fazia por seus alunos na escola da zona rural da cidadezinha do interior do Estado do Mato Grosso do Sul.

Com o tempo aprendi mais sobre autonomia na busca pelo conhecimento. Essa busca não foi um processo iluminado, minhas professoras sempre mediaram meus olhares para o novo; quando não elas, meus colegas, quando não meus colegas, meus pais e assim por diante. A autonomia é regada à responsabilidade e ao cuidado comigo, como diz Foucault (2001), o cuidar de si implica no cuidar do outro e, por isso, completa Vigotski (2000), o desenvolvimento do ser humano é um processo perpassado pelas relações dos sujeitos em um ambiente sócio-histórico-cultural.

Anos mais tarde (2010), e fruto de uma escolarização pública, chego à Universidade Paulista pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI)³ para cursar Pedagogia. Ao ingressar em uma universidade particular com recurso público senti um peso no quesito de ‘ter que dar conta’ de realizar o curso com boas notas e bom aproveitamento. E assim, me dediquei às aulas com uma postura questionadora, especialmente quando surgia alguma dúvida. Mas confesso: por vezes, não senti vontade de participar das aulas, porque parecia que eu estava destoando de tudo, eu me olhava e me via sozinho, o único homem da turma de aproximadamente 60 mulheres. Faço uma digressão para explicar que no primeiro ano havia mais três homens, mas do segundo ano em diante, eles deixaram o curso por motivos outros. Hoje compreendo que a falta de vontade em participar das aulas era por que, em meus 17 anos de idade, não me sentia parte de um universo tomado (em meu contexto de estudo) pelo feminino.

Esse espaço tomado pelo feminino desloca a muitos outros discursos. Por exemplo, Aragão e Kreutz (2012), no estudo ‘A mulher é naturalmente educadora, representações de professoras sobre a docência: entre discursos históricos e atuais’, ao investigarem e compararem os discursos e as representações da mulher e professora, analisam como esse ser mulher e professora implica nas questões identitárias e na própria prática pedagógica. Os autores consideram que historicamente a representatividade da mulher e sobre a mulher, bem como sua função na sociedade foi sendo fruto de um processo que inicialmente considerava o magistério uma extensão da casa, na qual ela atuaria por meio do cuidado e da paciência para educar. Nesse sentido “a representação que promove a associação dos papéis professora/mãe não existe de maneira ingênua, ela foi construída historicamente, ao mesmo tempo em que construiu e formas de agir e pensar, que influenciam fortemente a atuação docente” (ARAGÃO; KREUTZ, 2012, p. 66).

Trago essa visão socialmente estabelecida de que o magistério foi designado à mulher não apenas como um meio/modo de compreender o motivo pelo qual eu só estudava com mulheres no curso de pedagogia, mas, com o intuito de problematizar que, ao realizar a disciplina de estágio na Educação Infantil, encontrei uma grande barreira para ser aceito no espaço escolar da referida disciplina. Essa barreira não era um *não* escancarado ao solicitar às escolas, sobretudo da rede particular, a realização do estágio *obrigatório*, os representantes das

³ O PROUNI “[...] é um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior” (BRASIL, 2020, n. p.). BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo>. Acesso em: 7 mai. 2020.

escolas me diziam para voltar outro dia porque a diretora não estava. Nesse desencontro, o meu ser homem se torna exceção à regra na docência, uma vez que na sociedade contemporânea, na qual impera o machismo como expressão estrutural⁴ do ‘H’omem, a condição de ser professor é um tanto quanto ‘delicada’. O machismo estrutural, além de ser excludente, não parte apenas dos sujeitos que compõem os espaços escolares, vem de uma história, também contemporânea, marcada culturalmente de que lecionar nessas etapas é papel da mulher.

Em contraposição ao que menciono a respeito de minha relação inicial com a Educação Infantil, minha entrada profissional via Educação Especial na escola não é de fato um contraponto. Ao ser contratado como estagiário de pedagogia por uma Escola de Educação Especial, minha figura de homem foi recebida com sorriso, mal sabia que o sorriso significava atuar com alunos com autismo com grande comprometimento e com crises que, muitas vezes, findavam em agressão a si e ao outro. A experiência que me atravessa repercute no modo como enxergo a Educação Especial. Inicialmente senti um segurança das professoras nos casos de “surto”, já que em situação passada, um dos alunos quebrou o nariz de uma professora com uma cabeçada. Com o passar dos tempos, observei também que os conteúdos apropriados na universidade, de algum modo, me possibilitaram refletir a respeito do papel que eu estava assumindo na instituição – estagiário de pedagogia ou segurança? Esses desencontros que trago sobre lecionar para casos pervasivos por ser homem não aconteceram apenas comigo.

Monteiro e Altmann (2014, p. 722) consideram, a partir das perspectivas de estudos de gênero, as marcas nas trajetórias de homens cravadas por dificuldades e segregação devido à masculinidade. Ao tecerem reflexões acerca dos ‘Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação’, as autoras pontuam que “a expressão divisão sexual do trabalho” é utilizada em duas linhas de raciocínio. A primeira é a desigualdade na distribuição de trabalho entre homem e mulher, incorporando nessa esfera, o trabalho doméstico. Na segunda, como o mercado de trabalho engendra uma estrutura hierárquica definida pelo sexo. Com vista a esse entendimento, e no campo específico da educação, particularmente infantil, a figura do educador infantil esteve relacionada, historicamente, às mulheres.

Em consideração a construção histórica da figura feminina na educação infantil, as autoras analisam trajetórias de professores que atuaram com crianças de faixa etária 3-5 anos e consideram que, além das considerações de gênero, lugar de homem não é na docência da educação infantil. Razão pela qual a figura de homem está relacionada a um entendimento de

⁴ Utilizo o termo estrutural para elucidar que vai além dos discursos sobre o outro, estrutural é o que passa a constituir o sujeito. Para maior entendimento ler ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte/MG: Letramento, 2018.

uma possível violência que pode se manifestar. Por essa noção, a masculinidade do professor foi utilizada como “instrumento pedagógico de controle, por exemplo, em situações nas quais os professores foram chamados a assumir turmas mais velhas ou indisciplinadas, associados a uma figura de autoridade” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 737).

Essa imersão da figura masculina na educação infantil que considera o corpo do homem como instrumento de poder, dominação e controle, reitera a figura do homem machista e erra ao desconsiderar a história de cada pessoa. Não foi diferente quando dei aula em uma escola de educação especial. A vontade em ensinar conteúdos pedagógicos e o meu trabalho como professor eram sufocados pelas imposições nas atribuições de classes – “*o Daniel vai ficar com os maiores porque se um aluno surtar, ele não precisa se deslocar da sala dele para ajudar*”. E nesse jeito de olhar para o Daniel, esqueciam que entre sua masculinidade construída historicamente por uma cultura machista, havia o Daniel, pedagogo, filho, multi-instrumentista e que também tinha questões relacionadas à insegurança em lecionar para aqueles casos mais pervasivos, um ser em (des)construção.

Se por um lado meu deslocamento caminha no entendimento da formação do estagiário de pedagogia e a respeito do papel que assumo na instituição, por outro, desde que comecei a trabalhar na seara da Educação Especial os dizeres que reiteram as características fisiológicas das crianças me incomodam.

Por exemplo, em prescrições, as tarefas devem ser sempre com foco na deficiência. Eu não podia elaborar tarefas visuais para a criança cega, tampouco, deveria planejar aulas de música para o surdo, ou então, para o cego, as orientações era fazer tudo em relevo, com grãos de pipoca e de feijão, e convenhamos, pipoca e feijão não são “boas” referências para sinalizar letras do alfabeto ou partes do corpo humano. Essas prescrições me causavam incômodo, pois eu já havia lido textos de Vigotski e começado a elaborar a respeito do papel da palavra do outro na aprendizagem e no processo de constituição do sujeito. Como afirmar Vigotski (2009), a palavra possibilita (re)criar a realidade e construir os sentidos desta realidade a partir dos significados que ela tem para o sujeito.

Ainda no contexto da instituição especial, a sinalização de letras ou partes do corpo, de modo mecânico, conforme orientação das prescrições, impossibilita a dinâmica dialógica entre professor e aluno. Os incômodos também tocam a temática dos métodos de ensino para os alunos com autismo. Além de reforçarem para o professor um saber clínico tradicional, no qual as características diagnósticas sensoriais, tais como, não contato visual, sensibilidade auditiva e tátil, são preconizadas, tais métodos inviabilizavam uma educação mais humana, pois se

baseiam em testes como os realizados pelo fisiologista Pavlov com animais. Ora, como ensinar uma criança que tocar o outro com consentimento é bom, se não a pode tocar?

E de novo, o corpo, ou melhor, a carne nomeada corpo, a linguagem que constitui o homem porque nomeia o mundo, a síntese da transformação do mundo natural e cultural pelos signos, a singularidade humana: linguagem. Essa linguagem que me constitui e me atravessa, possibilita lembrar e compreender pela minha história com a Educação Especial, que fui marcado de machismos: o *chamamento* para uma profissão ‘feminina’, a negação do estágio obrigatório (na graduação) em uma escola da rede particular de ensino, os primeiros cursos profissionalizantes para homem (pois só tinham 2 mulheres) no SENAI... Em suma, uma vida enunciada pelo discurso que caracteriza o corpo: faça isso porque é de homem, ou, não faça isso porque é de mulher.

Com todos esses afetamentos, e mobilizado pelas questões dos métodos de ensino para alunos com autismo, ingresso no programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em educação da Universidade São Francisco. A ideia inicial era pesquisar as possibilidades de aprendizagem de alunos com autismo destacando o papel dos recursos tecnológicos. Em minha concepção de ensino, oriunda de minha formação inicial e de minha prática, os recursos tecnológicos como *Youtube* e o *tablet* eram por si só o que provocava a aprendizagem nos alunos. Mas à medida em que cursei as disciplinas do programa, e passei a construir um repertório teórico ‘mais aprofundado’, tais recursos foram sendo compreendidos como instrumentos sócio-culturais e a linguagem, fundante para uma relação pedagógica dialógica.

Posso dizer que houve um estreitamento entre as situações da prática e o referencial teórico vigotskiano, por essa razão, os saberes pedagógicos ganharam a dimensão da práxis, ou seja, do movimento dialético entre a reflexão e a ação, entre o teórico e o prático. A repercussão do mestrado em minha vida me deslocou. Na caminhada pelos textos de Vigotski e, sob orientação da professora Ana Paula, passei a compreender que meus incômodos frente aos métodos educacionais para o ensino de pessoas com autismo estavam atrelados à minha concepção de homem. Uma digressão, pode ser que antes da formação em nível de mestrado eu me incomodasse com os demasiados estímulos mecânicos vindos desses métodos que bebem de um saber clínico tradicional, o que eu não sabia era como subverter, de modo criativo, as prescrições de como desenvolver o trabalho pedagógico para alunos (com autismo).

Ao ser afetado pelo referencial histórico-cultural, a compreensão de homem como um ser histórico-cultural possibilitou uma subversão das práticas pedagógicas. Passei a ouvir o aluno e busquei mediar suas vontades com as necessidades educacionais. As situações de trabalho no mestrado foram videogravadas e registradas em diário de campo e as filmagens

foram transcritas considerando os movimentos corporais, as expressões e os gestos dos participantes. Ao partirmos do referencial teórico-metodológico histórico-cultural, pesquisamos minha prática como professor em uma escola de educação especial e refletimos a respeito de meus modos de aula para o aluno com autismo. A reflexão que culminou em outros modos de conceber a relação pedagógica é fruto de um processo formativo – aulas no mestrado, discussões no grupo de pesquisa, orientação, leituras de textos...

No contexto inicial de pesquisa na referida escola, estávamos amparados pelo método de “Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados à Comunicação” (TEACCH), comumente utilizado para o ensino da pessoa com autismo. De modo geral, essa metodologia, oriunda de um saber clínico tradicional, tem sido incorporada à educação como via primordial de trabalho educacional. As tarefas provenientes deste modelo atuam no controle imediato do comportamento e preveem a organização da sala de aula com rotinas desgastantes. Nessa seara, pesquisadores como Kwee, Sampaio e Atherino (2009), Morais (2012), Araújo (2015), Fortunato (2015), Leite (2015), Ferreira (2016) e Esteve e Chacón (2020) consideram o TEACCH frutífero para o desenvolvimento de pessoas com autismo.

Ao mencionarem que o referido método é oportuno para o trabalho educativo, os autores reiteram as experiências de aplicação ao considerarem que a criança aprende a superar as dificuldades de comunicação e de vida diária. Isso porque as tarefas tradicionais focalizam, de forma mecanizada, contextos concretos como: colocar o creme dental na escova (mas não em momento de escovação de dentes), comer sem auxílio (mas dentro da sala de aula utilizando pratos e talheres com grãos de feijão), pedir para beber água ou ao banheiro (mas com a fixação de fichas com o desenho de um copo e de um vaso sanitário), encaixe de formas geométricas, pareamento de letras etc. Mas, na prática escolar, não chegamos a este entendimento.

As situações que encontramos naquela prática pedagógica corroboram com a primazia de um saber clínico, oriundo de uma psicologia tradicional que visa a modelação do comportamento e que estão presentes no referido método. Tal abordagem, concebe o homem como um ser executor de tarefas mecânicas, repetitivas e com vistas à memorização: compreendidos como um ato mecânico. Na investigação de mestrado, o aluno com autismo, de nome fictício Davi, mostrou-se contrário a essa mecanicidade quando se recusa a se levantar e a conferir as rotinas (parear as figuras que representam as aulas). Durante as tarefas repetitivas, se recusava, também, a fazer o que lhe era solicitado, projetando-se contrariamente à mesa e, quando alguém segurava sua mão para ajudá-lo, ele mordia.

Nesse contexto, fez-se necessário outra abordagem teórico-prática que acolhesse as tensões que nós e o aluno vivemos. Tensões porque, com o ingresso no mestrado e com as

experiências de vida, pude conhecer uma prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento de funções psicológicas e tomada de consciência. Tensões, pois, o aluno não queria realizar o que estava proposto: o trabalho pedagógico estava estacionado.

Ao buscarmos superar tais tensões, amparados pela teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, em específico nos estudos de Lev Semionovich Vigotski, no âmbito da pesquisa de mestrado, realizamos um estudo de campo focalizando tarefas pedagógicas diferentes das tarefas orientadas pelo referido método. As novas tarefas enfatizaram os papéis do professor-pesquisador e do aluno como seres em (trans)formação, constituídos, histórica e culturalmente, pela linguagem. Como pressupõe a teoria vigotskiana, o desenvolvimento do ser humano transgride a condição puramente biológica, social ou mental, há uma junção das condições de existência de nossa espécie cujo homem passa a ser visto em sua totalidade. Tal teoria preconiza que é na relação com o outro que acontece a (trans)formação do animal (biológico) para o ‘ser’ (PINO, 2000) humano em uma localização social, atravessada pela história cultural do grupo identitário no qual o sujeito se encontra.

Assim, entende-se que o modo pelo qual o homem singulariza-se, por vias gerais, é comum para todas as pessoas, daí que nos questionamos: por qual motivo os homens ao singularizarem-se via processo social, histórico e cultural não se constituem todos da mesma maneira como em uma esteira de produção fabril?

A pesquisa de mestrado foi um movimento de (trans)formação (compreendido pelas trocas e (re)construções: possibilitou nos modificarmos. Esse movimento formativo tornou-se viável porque busquei por formação e, ao ter contato com uma perspectiva teórica, a prática pedagógica deixou de ser execução de prescrições e passou a ser intencional (PEREIRA, 2018). Em consideração a isto, na referida pesquisa acentuou-se o papel da escola de educação especial. Diferente da escola ‘básica’, que tem a incumbência de ofertar para ‘todos’ os alunos o saber acumulado historicamente, a escola especial estava voltada para a promoção da saúde, especialmente, física e sensorial. Por um viés de possibilidades, passamos a planejar tarefas como: contar histórias com fantoches, a música, os jogos e as brincadeiras, que são criações culturais e possibilitaram e possibilitam, quebrar barreiras estruturalistas e uma relação pedagógica mais humana. Neste quebrar barreiras, eu e Davi passamos a interagir e a atribuir outros sentidos para nossos gestos.

O trabalho que realizamos foi fundamental para vislumbrarmos outros meios de ensinar o aluno e trabalhar com ele em uma perspectiva duradoura. Duradoura porque as transformações foram visíveis. Os modos apropriados da relação pedagógica possibilitaram que o aluno continuasse sua jornada escolar e participasse de outros espaços e tarefas. Por exemplo,

os gestos de Davi eram expressos por meio do morder e do chorar, com o trabalho pedagógico voltado para a (trans)formação dessas ações, o choro e a mordida ganharam outros sentidos: o abraço, o sorriso, a participação nos passeios com outras turmas etc.

Por exemplo, quando o professor-pesquisador se aproximava do aluno nos momentos de contação de histórias com fantoches e explicava que morder machuca, Davi inicia um processo de apropriar-se de outros modos de expressar-se, pois para de morder quando alguém se aproximava dele. Além disso, o aluno começou a negociar suas vontades ao invés de chorar quando queria algo. Desse movimento, o trabalho pedagógico começou a tomar a dimensão do abstrato, direcionado às funções psíquicas como a vontade e a atenção, apreendidas durante as tarefas de contação de história, jogos variados e nos passeios nos entornos da escola. Com isto, o ensino ‘foi se tornando’ mais ‘frutífero’ (DAINEZ, 2014), pois o aluno passou a participar das criações culturais (conteúdos escolares, artes e música) e das práticas sociais (idas aos passeios da escola e melhor relacionamento com os outros alunos da escola). Esses pequenos fragmentos que parecem ser o básico para qualquer criança, para ele não era, pois o fato de ser considerado uma criança agressiva, o impedia de ficar próximo (fisicamente) de outras crianças; ele sempre era retirado e colocado sozinho.

Embora bonito, o trabalho de mestrado não foi fácil. Nos esforçamos em compreender a principal tese da teoria de Vigotski (2009), a respeito do desenvolvimento humano, depois, o estranhamento com as questões do campo de pesquisa em contrapeso com as questões teóricas. De um lado, um referencial que considera o sujeito em seu contexto social, histórico e cultural, de outro, as prescrições oriundas de um saber que enfoca o desenvolvimento humano como modelagem do comportamento e formação de hábitos mecânicos (VIGOTSKI, 2003). Compreender Vigotski nesse cenário, olhar para as questões educacionais e ler a realidade escolar a contrapelo das prescrições para o trabalho com alunos com autismo e suas proposições foi (e ainda é) um processo árduo.

Ao passo em que compreendemos que a linguagem é fundante no desenvolvimento humano, abandonamos os métodos que ‘tratam’ e, no espaço de sala de aula optamos por uma relação pedagógica pautada em processos de ensino e de aprendizagem. Passamos a elaborar tarefas de contação de histórias com fantoches, modifiquei a postura, me aproximei dos alunos e passei a sentar ao lado deles para explicar tarefas de matemática, ciências, história etc. Além disso, planejamos passeio pelo entorno da escola de modo que o aluno compreendesse que ele também faz parte da sociedade. Esse tipo de tarefa foi necessário porque o aluno Davi se deslocava da escola para casa e de casa para a escola, o que fragilizou seu entendimento de ocupação dos espaços.

Inferimos de nossas experiências de trabalho que nem sempre ‘o que’ o referencial orienta condiz com a prescrição do trabalho do professor. Por isso, se apropriar do referencial teórico-metodológico histórico-cultural é um movimento difícil. Dafermos (2017) explica que os pesquisadores que se embasam na perspectiva vigotskiana têm muito trabalho a fazer, sobretudo no que diz respeito à apropriação do pensamento de Vigotski e de seus colaboradores. “Deste ponto de vista, a investigação metodológica e conceitual da teoria histórico-cultural como um processo de desenvolvimento constitui a questão mais difícil e desafiadora” (DAFERMOS, 2017, p. 33), e se junta com os desafios impostos pelas situações concretas de sala de aula.

Em meu movimento formativo de terminar o mestrado e iniciar o doutorado, surgiram oportunidades para que eu pudesse compartilhar o conhecimento apropriado com a pesquisa em diferentes instâncias e me deslocou para um repensar das (in)certezas adquiridas com o mestrado. Atuei em congressos, palestras para cursos de graduação e como professor em cursos de extensão para professores e gestores de um município do interior paulista (2018). Esses momentos foram de trocas, de experiências e (in)ensos.

No decorrer do curso de extensão⁵, quando solicitei que os professores escrevessem uma narrativa explicando o porquê eram ‘professores de inclusão’, eles me relataram que na Educação Básica o aluno com autismo desestabiliza o professor ao tirá-lo de sua zona de conforto. Eles contam ainda que recebem os alunos ‘de inclusão’ e aprendem no dia a dia, com o erro e o acerto. Uma das falas que me marcou foi a de que não há escolha em ser professor de ‘inclusão’ porque a temática da inclusão entra na atividade profissional e a formação acaba ficando a cargo do professor.

Os professores relatam faltar saberes para lidar com alunos ‘de inclusão’, e não terem escolha em querer ou não o aluno, mas que, mesmo assim, tentam realizar seu trabalho e aprender na prática novos modos de ensinar e de aprender. Mas nos parece que esse direito de escolha também não é do aluno. Nessa trama, a vontade do aluno é silenciada com a do professor, que, dão indícios da repercussão do diagnóstico de autismo no espaço escolar, cujas características psicológicas reiteram padrões de anormalidade⁶ frente ao padrão de desenvolvimento humano (MOREIRA L., 2011). Tais relatos me possibilitam refletir acerca do fazer do professor na educação inclusiva e a questionar: como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo)?

⁵ Curso oferecido aos professores da educação básica da rede pública do interior paulista, em uma parceria entre o Município e a Universidade.

⁶ Normal e anormal, conceitos que serão trabalhados posteriormente no texto com base em (JANNUZZI, 2012).

No âmbito do curso de extensão, as falas dos professores denunciavam alguns problemas do/no contexto escolar, especialmente, a respeito dos saberes pedagógicos para atuar com alunos público-alvo da educação especial. Por essa razão, começamos no doutorado a desenhar um projeto de pesquisa visando contribuir com as áreas da educação e da educação especial, já que tanto em uma quanto em outra busca-se um modelo de educação para ‘todos’ (PADILHA; BRAGA, 2012). O problema é que a formação do professor tem sido balizada por uma visão clínica/tradicional que parece desconsiderar os saberes pedagógicos – de formação dos professores. Ao mesmo tempo em que pensamos em uma educação escolar ‘para todos’, evocamos memórias sobre o aluno Davi e nos questionamos, hipoteticamente, como a escola básica o receberia.

Embora eu tenha tido consciência dos impasses que apresentamos com o término do mestrado/início de doutorado e, com a atuação em cursos de formação para professores, essa temática aparece pela primeira vez em minhas vivências escolares no ano de 2014. Nesse período, cursei uma especialização em “Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual”. No referido curso, me pareceu que os professores das disciplinas se pautavam em uma perspectiva de trabalho que focalizava a educação tal qual Freire (2020) e Vigotski (2000) defendem. Mas as situações que aconteciam em minha prática escolar contribuía para outra visão: em situações escolares há em demasia uma perspectiva clínica/pedagógica tradicional com foco para o tratamento do autismo.

Por esse motivo, ao cursar a especialização me questiono se a pessoa com autismo é ensinada ou tratada, situação que me levou a buscar no trabalho de conclusão de curso qual o termo mais utilizado pelos professores ao lidar com o aluno com autismo e a implicância do “ensino” ou do “tratamento” nas práticas pedagógicas excludentes (PEREIRA, 2014).

Ao realizar a monografia “Autismo e Educação: ensino ou tratamento? A partir de um jogo de significados de palavras, apreendidos do dicionário, considero que o foco não está no ensino ou no tratamento, mas no modo como o aluno com autismo aprende. Talvez eu não tenha tido a dimensão da repercussão que essa consideração tem frente à intencionalidade dos saberes que atravessam o espaço escolar. Quando afirmo que o foco não está no ensino ou no tratamento, parece que desconsidero que para aprender é preciso que o professor tenha saberes pedagógicos teórico-críticos que se movimentam com sua prática. Como se a educação e o tratamento fossem sinônimos, como se abordagem, o olhar do professor, não repercutisse nos modos de organização do trabalho pedagógico, e como se isso tudo não afetasse a constituição do aluno. E novamente, se recolocam as questões que perpassam os saberes pedagógicos do professor e o processo de constituição da criança com autismo no espaço escolar.

Ao continuar atuando no campo escolar, noto que há um estranhamento dos professores frente aos alunos com autismo, como o relato dos professores trazidos que afirmam não saberem como lidar com as singularidades da pessoa com autismo (LEMOS et. al., 2016, PEREIRA; FREITAS, 2018). Nos parece que a nomenclatura ‘autismo’ estremece as bases dos saberes pedagógicos dos professores e os deixam com o um sentimento de despreparo; o que nos dá indícios da necessidade de um trabalho pedagógico que desfoque das condições diagnósticas para a dimensão cultural, histórica, social e singular da constituição humana.

Mas essa problemática que perpassa a noção de escola, saberes pedagógicos do professor e a constituição humana não nascem de nosso contexto de vida/pesquisa, elas se recolocam. Para citar um estudo, Padilha e Braga (2012) sinalizam que o modelo político-econômico neoliberal (produtivista) demanda dos professores especializações a partir de um sentimento de despreparo (tal como mencionamos). É claro que o professor não se ‘forma’ quando termina a graduação e tampouco pode ter no cotidiano escolar, seus saberes de formação desconsiderados. Mas quando se focaliza a criança com autismo na escola, parece que há uma série de prescrições que a consideram a partir de uma sintomatologia, o que leva à atuação do professor a ser conduzida por aquilo que o diagnóstico diz.

Padilha e Braga (2012) defendem que em nossa sociedade a escolha por formação continuada se faz a partir da ideia de que os sujeitos têm liberdade de escolha, mas no dia a dia das escolas, a formação se mostra necessária pelo sentimento de despreparo do professor. A obrigação por formação continuada faz o professor trabalhar 40 horas semanais e ainda ‘ter’ que participar de tais formações. O verbo ‘ter’ em caráter de obrigatoriedade é necessário para pontuar que os convites para as formações comumente são regados à ação de ‘pegar mal’, caso o docente não esteja disposto, ou seja, a não participação em cursos de formação continuada ‘queima o filme’.

Dessas inquietações, começamos a vislumbrar no projeto de doutorado um trabalho pedagógico que contemplasse a dimensão de uma educação para o ‘todo’ (PADILHA; BRAGA, 2012). Ao pesquisarmos sobre ‘como os direitos das pessoas com autismo à educação escolar está sendo assegurado legalmente’, nos deparamos com um texto que defende uma educação para ‘todos’. Todavia, as políticas públicas não deram conta de assegurar tal direito a ‘todos’ (PADILHA; BRAGA, 2012, BEGALLI, 2021). Essa ‘não garantia’ ocasionou um amplo movimento de familiares e profissionais de pessoas com autismo, que culminou na Lei 12.764 de 2012, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, a lei institui a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990”. O texto preconiza a necessidade de estudos que

contemplem a pessoa com autismo e a conscientização da população a respeito da síndrome.

Lê-se nos incisos VII e VIII:

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis; VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País (BRASIL, 2012, n. p.).

A partir da referida Lei, no contexto da educação no Brasil, a pessoa com autismo passa a ser considerada pessoa com deficiência e “portadora” da síndrome clínica de autismo. Sendo ela pessoa com deficiência, marca-se legalmente que a história das lutas por um trabalho educacional com vistas a participação em práticas sociais e conscientização para os deficientes também as contempla. Mesmo assim, por mais que se tenha respaldo legal, os contextos escolares se mostram um campo de trabalho conflituoso. Como visto em nossa pesquisa de mestrado, há uma problemática que perpassa o cenário escolar e que parece repercutir no processo de constituição de pessoas com deficiência, especialmente, daquelas com autismo: a primazia de saberes clínicos tradicionais em detrimento de saberes pedagógicos e o foco no tratamento. Enfoque pedagógico que não compreende a educação como apropriação de saberes culturais acumulados historicamente (SAVIANI, 2021).

Por isso ressalto, me incomodo com a temática até aqui apresentada, porque em minha formação continuada, no doutorado, pude voltar aos movimentos da pesquisa de mestrado e atribuir outros sentidos.

Esse revisitar ao trabalho de mestrado foi necessário porque, ao apresentar minha dissertação e ser indicado para a passagem direta para o doutorado⁷ devido a pertinência do trabalho para a área de estudo, começo a compartilhar minhas apropriações teóricas vivenciadas no mestrado para alunos de graduação. Foram mais de 30 apresentações de trabalho em cursos, aulas, seminários, palestras, mesa redonda, entrevista em jornal etc. Ao narrar esta passagem de minha vida, sinto a necessidade de fazer uma digressão. Quando efetuo a matrícula no doutorado estou sem bolsa. A digressão que faço, é para agradecer o apoio de minha mãe, que usou parte de sua aposentadoria para fomentar o primeiro ano do início de meu sonho.

Com o ingresso e permanência no doutorado participei de diversas atividades do programa de pós-graduação da Universidade São Francisco. Para citar algumas: Seminários

⁷ No PPGSS Educação/USF, na ocasião da qualificação ou apresentação do texto final de mestrado, a banca examinadora pode sugerir que o aluno tem condições de seguir a formação, cursando o doutorado. Neste caso, ele pode realizar a matrícula no doutorado, sem a necessidade de passar por um novo processo seletivo.

Discentes, Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente, eventos científicos, Representante Discente, Estágio Docente etc. Além destas atividades, participo de livros coletivos, elaboração e aplicação da disciplina de “Deficiência intelectual e Atendimento Educacional Especializado” em um curso de pós-graduação lato sensu, elaboração de um material didático/livro de “Prática Profissional: Interdisciplinaridades no Ensino Fundamental”, curadoria de material didático, pareceres em revistas científicas, dentre outras. Enquanto tenho uma vida acadêmica ativa, sou contemplado, um ano após o ingresso, com a bolsa de doutorado da CAPES.

Preciso dizer que o auxílio do governo me ajudou a continuar minha jornada, mas isso infelizmente não aconteceu com centenas de alunos, pois um ‘corte de custos’ do governo cancelou centenas de bolsas. Esse movimento escancara o que vem a ser nos meses seguintes o *boom* do desmonte da escola e da universidade pública: corta-se recursos, fecham-se *campus*, destitui-se reitores; é guerra declarada, contra o que o então presidente nomeia de: vermelhada.

Além do que trago, em novembro de 2021 aparece uma ‘variável’ em meu contexto de vida e pesquisa: outro trabalho com formação de professores em um município do interior do estado de São Paulo. A problemática da cidade é a de que muitos professores estão com dificuldades para atuar com alunos com autismo. Por esse motivo, sou convidado por um vereador a fazer uma palestra para tratar do assunto com os professores. Mas eu tinha consciência de que uma fala não seria suficiente, visto que, em momento anterior eu já havia tido a oportunidade de propor um curso de extensão, isso me levou a planejar quatro encontros. Essa ideia não deu certo e, no final ministrei um minicurso intitulado: “O papel social da escola para alunos (com autismo): um trabalho com os professores”.

O curso foi interessante e com uma proposta de diálogo com/entre os professores a partir da teoria histórico-cultural. Durante os dois encontros participaram professores, familiares e estudantes. Além de provocações feitas a respeito dos papéis assumidos na escola pelo professor ao atuar com a criança com deficiência, uma fala pertinente à problemática desta tese é a de uma aluna de um curso de Psicologia. Para ela, a atuação do Psicólogo escolar é importante por subsidiar a atuação do professor com técnicas e modos de atuação.

Essa problemática estava presente na primeira versão do meu projeto de pesquisa para o doutorado e que apresento para discussão no grupo de pesquisa Relações de Ensino e trabalho docente. Nela, focalizo a problemática do diagnóstico clínico de autismo, a patologização e a medicalização. Essa temática é arenosa, pois as abordagens tradicionais e que porventura são comportamentais têm movimentado toda uma indústria que cresce a custas da inocência de

crianças e familiares de pessoas com autismo através do marketing da ‘normalização’ e da medicalização (MOYSÉS; COLLARES, 1997, MEIRA, 2012, TULESKI et. al., 2019).

Com as discussões no referido grupo de pesquisa, fomos focalizando para a temática escolar, pois ao concluir o mestrado, fiquei provocado a compreender como acontecia a inclusão escolar de crianças com autismo, em especial em casos parecidos com o de Davi. Consonante a esse movimento de reescrita do projeto de pesquisa participei do 13º encontro regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPed/Sudeste: Em defesa da educação pública, laica e gratuita: política e resistências. Nesse momento, fomos provocados pelos pesquisadores presentes na sessão de comunicação oral a estreitar a relação escola x diagnóstico via o olhar de Davidov para a educação com a sugestão de que olhássemos para a intencionalidade do ensino.

Novamente, modificamos o projeto de pesquisa, que ficou alinhado ao escopo do programa e às vontades/curiosidades de pesquisa. Mas essa mudança não durou muito tempo. Ao chegarmos na escola para começar a desenvolver a pesquisa, constatamos que o município estava passando por reestruturação curricular por causa de adaptação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Confesso que ensaiamos alguns passos para planejar um ano letivo à base de pressupostos davidovianos, mas novamente, as situações concretas pareciam nos tirar o chão. Como narrarei posteriormente, a parceria com a professora não se deu de maneira clara e objetiva, tampouco esperávamos que assim fosse, vez que nossos outros de formação, por vezes, se contradizem.

Por fim, a última mudança sofrida em nossa pesquisa de doutorado diz respeito à síntese de todas as modificações, passamos a investigar, a partir da noção de singularidades constitutivas, como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo). As experiências que trago nesta seção e, que fazem parte do modo pela qual as relações na/fora da escola foram sendo construídas e significadas na relação com os outros em um contexto social, datado e atravessado por culturas. É uma navegação por entre os olhares, as mobilizações e os deslocamentos do curso de minha trajetória pessoal e que afetam a minha profissão de professor. Tais deslocamentos me fazem olhar para a questão da diversidade me sentindo parte dela.

A história de minha mãe e sua busca por ensinar em uma situação adversa e que mais tarde, quando ela busca por uma vaga no primeiro ano do ensino fundamental, me toca. Além disso, minhas experiências com a educação, sobretudo escolarização, me constitui como professor e pesquisador que sou hoje. É a vida que se mostra e faz por meio das transformações, me transformei ao estudar a teoria histórico-cultural, e a partir desse ponto de contato com

Vigotski busquei transformar a prática de outras colegas professoras, não que estivessem erradas em seus fazeres no curso de formação continuada, mas que sempre é possível aprender mais, humanizar-se mais.

Por meio desta narrativa, entendemos que minha história pessoal emaranhada à profissional, traz indícios de: como minha singularidade está sendo constituída a partir de minhas relações sociais e, os motivos que vão direcionando nosso olhar para os saberes pedagógicos e a constituição do aluno (com autismo).

INTRODUÇÃO

O que nos mobiliza neste estudo são os fenômenos atrelados à nossa trajetória de vida e estudo, especialmente, de nosso trabalho anterior de mestrado (PEREIRA, 2018). Nele pudemos notar que no contexto da escola de educação especial, o trabalho realizado com a criança com autismo se dá por métodos que consideram o desenvolvimento humano como fruto de uma relação estímulo x resposta. Por esse entendimento de homem compreendemos não ser possível uma relação de ensino mais dinâmica e que considere fatores históricos e culturais de desenvolvimento, pois tais métodos focalizam contextos imediatos.

Por exemplo, os contextos iniciais de nosso trabalho de mestrado indicam que os momentos de crises nervosas dos alunos eram diminuídos com exercícios repetitivos oriundos do método “Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação” (TEACCH). Por mais que no momento da execução da tarefa a criança demonstrasse menos agitação, a tarefa se tornava imediata – toda vez que a criança se agitava, novamente era colocada para as tarefas repetitivas, em um lugar separado dos demais alunos.

No Brasil, o referido método de abordagem clínica é um dos pioneiros e tradicionais, comumente utilizados no ensino de pessoas com autismo. Conforme Rios e Júnior (2019), sua introdução no Brasil foi por volta de 1980 pela Associação de Pais e Amigos dos Autistas (AMA). No campo científico, pesquisadores consideram essa abordagem oportuna para o desenvolvimento dessas pessoas ao reiterarem experiências de aplicação. Tais experiências são consideradas de sucesso por garantir que a criança, ao seguir o método e suas tarefas individuais e de vida diária, aprenda a superar as dificuldades de comunicação (MORAIS, 2012, ARAÚJO, 2015; FORTUNATO, 2015; LEITE, 2015; ESTEVE; CHACÓN, 2020). Tanto na escola de educação especial (MARTINS, 2009; PEREIRA, 2018), quanto na escola ‘básica’ (FERREIRA, 2016; CAPUZZO; GALVÃO, 2020), tais modelos emergem em uma escola para ‘todos’, mas que se mostra organizada para poucos (WERNER, 2001; PADILHA; BRAGA, 2012; NOVAES; MASCIA; SILVEIRA, 2021; SAVIANI, 2021).

Além dessa vertente tradicional (comportamental) há a abordagem cognitiva e a afetiva. Martins (2009) esclarece que na abordagem comportamental, os principais métodos de trabalho são: 1. Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação (TEACCH); 2. Sistema de Comunicação Por Troca De Figuras (PECS) e 3. Análise do comportamento aplicada (ABA); a abordagem cognitivista considera a existência da mente entre o cérebro e o comportamento, por essa via, as causas das patologias se encontram

no aparelho fisiológico (aparelho cognitivo central). Por último, as teorias afetivas marcam a defasagem da linguagem e da cognição em pessoas com autismo por causa de uma falha no desenvolvimento afetivo, que ocasiona déficit social.

Por mais que os alunos com particularidades de aprendizagem possam vislumbrar os mesmos objetivos educacionais como os demais (desde que os modos de organização de ensino sejam propícios), há, no cotidiano escolar, um aumento significativo de alunos com diagnósticos de síndromes tensionando o fazer do professor. Por exemplo, de acordo com Maenner MJ. et. al. (2020), a prevalência é a de que a cada 54 crianças com oito anos, uma tem o diagnóstico de autismo. E como esse dado repercute no cotidiano escolar? O foco no tratamento nos parece um modo de subjetivação dos saberes pedagógicos do professor e de uma tipificação de pessoa.

Ao apresentar alguns complicadores que tendem a subjetivar os saberes dos professores, Góes (2007) demarca que as áreas de suporte educacional (fonoaudiologia, fisioterapia e psicologia), serviam de base para uma ‘estruturação’ da educação inclusiva. Com vistas a superação de demandas oriundas do contexto de uma perspectiva inclusiva (como o Plano Educacional Individualizado), essa ‘ajuda’ de áreas clínicas na educação, que data do início do séc. XX (JANNUZZI, 2012) vem sendo importante no processo de escolarização, sobretudo no que diz respeito às ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência.

Contudo, a coordenação dessas ações deve estar nas mãos da escola, no que diz respeito à educação formal. Nem sempre isso ocorre e, por vezes, perduram as interações nos modelos tradicionais (a visão patologizante das dificuldades de aprendizagem, a atribuição dos problemas ao próprio aluno etc.), ou a parceria fica circunscrita à interação do professor com o profissional. No geral, o resultado é que a escola desloca parte de suas funções educativas para esses outros setores (grifos nossos) (GÓES, 2007, p. 76).

Esse foco ‘minimalista’, fruto de uma clínica tradicional focaliza o aluno como um ser que aprende hábitos de forma mecânica e o professor como um sujeito aplicador de métodos e diagnósticos. Sobre essa característica, Pina e Gama (2020, p. 97) defendem que “a institucionalização de um currículo minimalista é necessária ao rebaixamento da formação básica das camadas populares”. Ora, sendo a escola lugar de constituição de sujeitos, a maneira na qual o ensino vai sendo organizado no Brasil no decorrer de sua história parece ter a intencionalidade de manter para poucos o direito de escolha e retirar, de muitos, a utopia (FREIRE, 2020).

Ainda, de acordo com Padilha e Braga (2012), essa compreensão de homem gera um sentimento no professor de não saber fazer, como se a graduação em Pedagogia não ofertasse

saberes pedagógicos necessários para atuar com alunos (com autismo). Nessa linha de raciocínio, Saviani (1996), ao discutir a respeito dos saberes que circundam a formação do educador, defende que, de um modo geral, os saberes balizam, definem e dão forma ao professor e seus modos de atuação. Para o autor, a discussão em torno dos saberes conduz facilmente a uma armadilha teórico-conceitual.

Se, por um lado, é primordial que o professor mobilize sua prática para pensar seus modos de atuação, a prática pela prática culmina em um esvaziamento do fazer do educador. Por outro lado, o professor que se baliza por saberes teóricos fundamentados na clínica tradicional (GÓES, 2007), acaba seguindo prescrições médico-terapêuticas que dão o tom do trabalho, e o que poderia ser um frutífero processo de ensino, culmina em tratamento. E qual visão de aluno tem o professor ‘que trata’? Como o aluno vai se constituir a partir de uma educação embasada no saber médico-terapêutico?

Frente a esse cenário temos indicadores da necessidade de um (re)pensar sobre os saberes pedagógicos do professor formado em pedagogia. Se não invertermos o olhar do clínico tradicional para o pedagógico e concebermos os alunos como seres históricos e culturais cujas singularidades se constituem nas relações sociais, continuaremos nessa ‘tipificação’ de pessoas: conheceremos cada vez mais os diagnósticos e cada vez menos, o humano. Essa racionalidade técnica⁸ parece desconsiderar e subjetivar os saberes de cunho pedagógico do professor formado em pedagogia: como se a educação não repercutisse no processo de humanização do homem, como se para sentir, demonstrar suas vontades e se posicionar no mundo, não fosse necessário aprender.

Em razão disto, como saberes clínicos⁹, compreendemos dois grupos: aqueles oriundos de uma psicologia tradicional que focaliza os processos de aprendizagem como criação de hábitos mecânicos e, aqueles oriundos de áreas clínicas que participam do contexto educacional: Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, assim como sintetizado por Góes (2007). E por saberes pedagógicos, com base em Saviani (1996), o compreendemos a partir de um entrelaçamento de conhecimentos que sintetizam-se nas teorias da educação e conduz todo o trabalho educacional. Para Saviani (2021), assim como para Freire (2020), a identidade do educador é formada a partir de seus saberes práticos em movimento

⁸ De acordo com Slonski, Rocha e Maestrelli (2017, p. 2) “A racionalidade técnica é uma forma de pensar e agir sobre os sujeitos no mundo relacionada a gestão dos meios de produção e consumo presentes no capitalismo, de forma a sempre ampliar a eficiência, com o menor ônus possível, tanto na utilização de recursos, quanto na obtenção de lucro”.

⁹ Ampliaremos a discussão acerca dos saberes do professor na seção II.

com a teoria que fundamenta: seu olhar de homem, sociedade e trabalho, ou seja, da práxis: reflexão, ação, reflexão. Estes, para nós, são os saberes pedagógicos do professor.

Neste trabalho, consideramos que há diferentes métodos que focalizam o trabalho com a pessoa com autismo em espaços escolares com vistas a melhora da condição e qualidade de vida dessas pessoas. Mas há uma lacuna, uma vez que esses métodos são utilizados em contextos específicos e, geralmente, subordinam os saberes pedagógicos do professor a um saber clínico, médico-terapêutico e com vistas ao controle do comportamento em contextos imediatos (sentar e ficar quieto em um restaurante, sentar e realizar as tarefas pedagógicas em silêncio, destreza ao alimentar-se, etc.). Por isso, é importante marcar as lutas de pesquisadores que se fundamentam na teoria histórico-cultural (nosso fundamento teórico-metodológico) e que consideram que, as singularidades dos sujeitos não são dadas a priori, ou seja, são constituídas nas relações sociais nas quais se produzem as relações sociais: a vida humana.

Estudos contemporâneos que focalizam pessoas com autismo pela teoria histórico-cultural

Os pesquisadores da teoria histórico-cultural, ao focar o trabalho realizado no contexto de sala de aula, comumente não se limitam pelo diagnóstico clínico e olham para a pessoa com autismo considerando sua história e suas possibilidades de desenvolvimento. Por isso, sempre salientam a necessidade de um trabalho envolvendo tarefas lúdicas, jogos, brincadeira, a intencionalidade e, especialmente, o papel das relações sociais. Tais pesquisadores argumentam ainda que os alunos com autismo estão amparados pelas políticas da educação inclusiva e salientam o papel dos professores, porque precisam aproximá-los das pessoas e das situações de interação no contexto escolar. Por fim, os pesquisadores sinalizam, de seus contextos de trabalho, a necessidade de caminhos alternativos e recursos outros para que alunos com espectro do autismo se apropriem do conhecimento cultural (FREITAS, 2008; BRAGA; ROSSI, 2012; BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013; MARTINS; GÓES, 2013; CHIOTE, 2013; LIMA; PLETSCH; 2014; OLIVEIRA; PADILHA, 2016; TALARICO; LAPLANE, 2016; MONTEIRO; BRAGIN, 2017; SILVA M., SILVA D., 2017; STEPANHA, 2017; BARBOSA, 2018; LAPLANE, 2018; OLIVEIRA; VICTOR, 2018; SANTOS; OLIVEIRA, 2018; TREVISAN; PESSOA, 2018; OLIVATI; LEITE, 2019; MENDONÇA, 2020; PIECZKOWSKI; MACIEL; RECH, 2020; SOUZA; DAINEZ, 2021).

Destes estudos, destacamos os de Silva M. e Silva D. (2017), Laplane (2018), Oliveira e Victor (2018) e Pieczkowski, Maciel e Rech (2020) e a fim de apresentá-los, faremos um contraponto: de um lado, a característica diagnóstica (APA, 2014), doutro, a contribuição da teoria histórico-cultural para o redimensionamento do olhar a respeito do desenvolvimento humano.

Clinicamente, uma das características observadas para o diagnóstico de autismo é a dificuldade persistente “na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social” (APA, 2014, p. 31). Amplificando a discussão a respeito da patologização da pessoa com autismo, Laplane (2018, p. 111) discute as “formas de participação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na escola”. Nos diálogos com atores escolares, a autora recolheu uma série de relatos que valorizam as habilidades da criança no processo de apreensão de novos conhecimentos. Para ela, quando o professor organiza o coletivo para todas as crianças e flexibiliza a atividade para que, em caso de dificuldade, elas possam parar e retomar em outro momento, esse movimento, proporciona um lugar no qual todas as crianças sintam-se convidadas a participar da dinâmica da sala de aula. Por isso, é necessário investigar os comportamentos do aluno, e não assumir, de pronto, que a causa da dificuldade é o autismo.

Segundo o ‘Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais’ (DSM-V), uma das características da pessoa com autismo é a dificuldade em “manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares” (APA, 2014, p. 50). Comumente, os estudos tradicionais focalizam essas características e tipificam o sujeito em detrimento delas. Pautadas na matriz vigotskiana, Oliveira e Victor (2018), não se prendem em tais descritores e apresentam um estudo de caso, no qual analisam os modos de interação estabelecidos entre uma criança com autismo e os adultos no contexto de uma brinquedoteca. Ao trazerem o exemplo de Murilo, notam a interação entre a criança e a pesquisadora no compartilhamento de uma atividade lúdica; durante a brincadeira, a criança mostra contentamento. Deste estudo, as autoras demarcam a necessidade de olhar para a criança com autismo como pessoa, que se posiciona de forma ativa, porque, assim como todas as pessoas, ela também se constitui na relação com o outro, pela linguagem.

Mas este é um movimento difícil, os professores encontram dificuldades para o trabalho pedagógico com alunos com autismo, explicam Pieczkowski, Maciel e Rech (2020). Um dos

motivos para as dificuldades para tal trabalho está na tomada, pelos professores, dos critérios diagnósticos como norteadores da ação docente. Por exemplo, o nível 3 de autismo, que exige muito apoio substancial, é descrito por falta de habilidade de comunicação “social verbal e não verbal [...] uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas” (APA, 2014, p. 52). Embora as autoras mencionem que os professores se guiam pela sintomatologia do autismo, elas não partem dessa premissa; consideram que o desenvolvimento da pessoa com autismo se dá no social, a partir das experiências de mundo no papel de sujeito. Para que a pessoa com autismo seja concebida como sujeito de direitos e deveres, em sua integralidade, é necessário um ensino que focalize tarefas que façam sentido para o aluno.

Por fim, Silva M. e Silva D. (2017) analisam a brincadeira de faz-de-conta de crianças com autismo orientadas para os recursos simbólicos que elas utilizam ao assumirem papéis sociais. A pesquisa foi realizada com seis crianças diagnosticadas com autismo, alunas de uma escola pública, de educação infantil e em situações lúdicas. Se as autoras considerassem que a pessoa com autismo apresenta grave prejuízo na habilidade “de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros” (APA, 2014, p. 52), e tomassem tais características como norteadoras do trabalho, a que lugar chegariam? Este estudo contraria o que o descritor alude, uma das crianças entra na brincadeira e com a ajuda de um amigo sua brincadeira se desenvolve.

Em acordo com as possibilidades de desenvolvimento oriunda de uma compreensão de corpo com base em Vigotski,

Neste estudo, utiliza-se a expressão “pessoa com autismo” e “autismos” para enfatizar que o autismo compõe o sujeito, mas não o define por completo. Nesse sentido, considera-se que os diagnósticos clínicos, que são entregues na escola, são pistas que podem auxiliar no planejamento do trabalho pedagógico a ser realizado com os estudantes com autismos, mas esse diagnóstico não pode ser interpretado como um fim em si mesmo, visto que todo sujeito é também histórico e cultural (GONÇALVES, 2021, p. 113).

O que frisamos aqui, são caminhos que se abrem a partir da teoria histórico-cultural para novas investigações que tensionam os limitadores presentes na própria terminologia de ‘autismo’.

Os objetivos da caminhada e os pressupostos necessários para trilhá-la

Desse contexto (problemática anunciada no memorial e com base em nossas vivências e experiências de vida e trabalho, e nas tramas que compõem nossa relação com diversos contextos escolares), nos questionamos: a partir da noção de singularidades constitutivas como a pessoa com autismo se constitui e ao mesmo tempo elabora o conhecimento? Qual o papel dos saberes do professor na constituição do aluno? Quais as possibilidades de desenvolvimento na esfera social, histórico e cultural, se não mudarmos o olhar para ela? Quais são os ideários/concepções que se têm das possibilidades de aprendizagem desses alunos? Como organizar as tarefas pedagógicas tendo em vista a diversidade dos alunos em sala de aula? Tais questionamentos, embora não sejam nossa pergunta específica de pesquisa, auxiliam para seguirmos as pistas de nosso objetivo de estudo.

A fim de nos conduzirmos por uma questão de pesquisa indagamos: **como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo)?** Na busca por responder esta pergunta temos como objetivo geral investigar, a partir da noção de singularidades constitutivas, como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo). De modo específico buscamos: a) discutir o papel das tarefas pedagógicas na constituição do aluno; b) compreender como os saberes pedagógicos afetam as práticas de sala de aula e; c) levantar indicadores do processo de desenvolvimento do aluno. O delineamento de nossa questão e os objetivos elencados nos permitem levantar a **hipótese de que os saberes pedagógicos do professor formado em pedagogia possibilitam uma relação de ensino que repercute na constituição do aluno – em seus processos de elaboração conceitual e participação nas práticas sociais.**

Ao tomarmos como referencial o materialismo histórico-dialético assumimos uma concepção de sociedade, de homem, de escola, de conhecimento, de constituição humana etc. Em vista disso, **o método se estende a toda a reflexão realizada neste estudo, pois, para compreender o que/como ocorre na sala de aula faz-se necessário buscar os fatores históricos e políticos (macro), que estão em diálogo no delineamento do processo investigado (micro).** Com base na dialética singular-particular-universal inferimos que estudar um determinado fenômeno historicamente é compreendê-lo no processo de mudança. No que tange as singularidades que constituem a criança, isso implica abordar, também, a prática pedagógica e os saberes pedagógicos. Em razão deste modo de se conceber o homem e as

situações da vida como um todo (trabalho, lazer, pesquisa etc.) organizamos nosso estudo pelo movimento entre o singular e o universal, mediado pelo particular.

Na primeira seção, partimos de um contexto macro, as relações que me constituem e repercutem no modo como olho para os caminhos por onde passo. Tais caminhos vão se estreitando até o retorno na escola onde cursei os anos iniciais do ensino fundamental para a realização da pesquisa. Adentrando os portões da escola contextualizamos quem são as pessoas com quem dialogamos e qual a primeira impressão que temos da escola. Para tanto, tomamos notas a respeito de como a escola está organizada para receber as crianças (com autismo), como foi se desenvolvendo a parceria com a professora e com a estagiária, quem é o aluno e o olhar das outras crianças para ele.

Na seção seguinte, discorremos a respeito dos fundamentos teórico-metodológicos para a noção de constituição humana (social, singular, histórica e cultural). Ainda nesta seção, marcamos a importância de anunciar nossa visão de homem para que não haja o equívoco de que o ‘saber’ sobre a constituição humana baste como viés de formação docente.

Na seção três partimos de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de investigar quais saberes circulam no âmbito acadêmico sobre as possibilidades de aprendizagem de alunos com autismo. Aqui, novamente vamos ao encontro da dialética singular-particular-universal, pois saímos do contexto da escola, voltamos à problemática que perpassa a formação do professor, para definirmos, aqueles saberes pedagógicos que nos parecem oportunos ao dialogarmos com professores.

E por ‘diálogo com professores’ apresentamos na quarta seção os episódios de sala de aula na qual discutimos os episódios empíricos em três eixos de análise: o primeiro eixo focaliza o papel das tarefas pedagógicas na constituição do aluno; o segundo, busca compreender como os saberes pedagógicos afetam as práticas de sala de aula; o terceiro eixo com vistas a levantar indicadores do processo de desenvolvimento do aluno.

Por fim, nas considerações finais, o momento de catarse, ações para o futuro e lugar onde o singular-particular-universal vai começando a tomar forma de inacabamento.

A seguir, contextualizamos o estudo de campo e algumas ações que compõem o movimento da prática educativa porque são necessários para compreender os fenômenos que se constituem historicamente.

SEÇÃO I. CONTEXTUALIZAÇÃO

No momento em que pesquisamos os instrumentos de investigação e os procedimentos de análise na teoria histórico-cultural, voltamos para Vigotski (1995a), quando ele escreve o capítulo dois do tomo III das obras escolhidas. Neste capítulo, o autor analisa teorias cujo princípio do comportamento humano é compreendido a partir de estímulos e de respostas, sinalizadas, mecanicamente: Pavlov e Wundt. É claro que, na época de Vigotski, início do século XX, a ciência se construía com outros problemas (a unilateralidade científica cujo corpo era compreendido por sua fisiologia), o que culminou na necessidade de negar, quase que radicalmente, certos pressupostos teóricos para defender outros.

Ao dialogar com as teorias supracitadas, Vigotski (1995a) defende que o homem não é puramente fisiológico ou psicológico, cujo aprendizado do gênero humano se faz exclusivamente em estímulo e resposta, para o autor, o homem é social, histórico e cultural. Estudando o ser em sua relação histórico-dialética com a natureza, o pensador anuncia uma abordagem, em termos atuais, mais humanizada. Isso porque se estuda o processo (constitutivo) dentro de um recorte temporal e cultural; motivo pelo qual considera-se o homem como ser em (trans)formação: passagem de relações sociais interpsíquicas para intrapsíquicas.

Arrraigados na teoria histórico-cultural entendemos que, quanto mais lemos Vigotski, mais difícil é dissociar o método da elaboração teórica. A esse respeito, Vigotski (2018, p. 37) elucida que a palavra ‘método’ é de origem grega e diz respeito aos caminhos percorridos, “no sentido metafórico, entende-se por método o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas de algum campo”. Compreendemos que na teoria vigotskiana a busca pela compreensão de tais regularidades acontece via olhar para o humano como ser que singulariza-se na relação com o outro: motivo pelo qual a fundamentação se configura teórico-metodológica.

Nas palavras de Vigotski (1995a, p. 41), o caminho de investigação pode ser o seguinte: “começar com fatos triviais e insignificantes e proceder a uma investigação teórica elevada para revelar como o grande se manifesta no menor”¹⁰. A essa parte definida da realidade, mediada por partes particulares dessa mesma realidade, cujas regularidades são trazidas à compreensão, nomeia-se singularidades: “síntese de múltiplas determinações”. Nos parece que o estudioso

¹⁰ Texto original: “decidimos empezar por echos nimios, insignificantes y proceder a una investigación de gran altura teórica con el fin de revelar cómo se manifesta lo grande en lo más pequeno”.

está firmando suas investigações através do movimento histórico-dialético marxista do singular-particular-universal, o qual concebe o homem em (trans)formação, como ser da esfera do singular: que não se produz sozinho. Ou seja, “é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana social – o trabalho –, nas diversas singularidades” (OLIVEIRA, 2005, p. 2).

Em nosso estudo, também nos conduzimos pela dialética do singular-particular-universal e no entendimento de homem cujas singularidades se constituem na relação com o outro para adentrar no espaço escolar e conduzir nossas explanações. Fato que nos levou, nas análises, a nos orientarmos pela abordagem de casos singulares, e isso envolve conhecer seus outros (professores, escola, colegas, família etc.). A abordagem de casos singulares, explicada por Pino (2005), é condizente com as palavras de Oliveira (2005), sobretudo, no processo de elaboração de conhecimento. Neste lugar, vislumbra-se que a singularidade adentre a ciência a fim de “nos revelar os mistérios e processos da natureza repetindo-se indefinidamente de um singular a outro” (PINO, 2005, p. 185), ou seja, os modos como a vida humana é produzida.

Ao realizarmos o estudo com Miguel¹¹ por essa ótica, buscamos investigar, a partir da noção de singularidades constitutivas, como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo). Se investigamos sua constituição no espaço escolar, compreendemos que tudo aquilo que o olhar capta (ou não), que nos atravessa e nos transforma, primeiro acontece no plano intersubjetivo e depois no plano intrassubjetivo. Cada caso singular é um ‘exemplar’ porque o motivo da busca parte de um deslocamento científico maior, os trabalhos anteriores, as problemáticas dos professores, o olhar para o corpo fisiológico, ou seja, as contradições, e chega à especificidade de Miguel “em razão da sua história pessoal” (PINO, 2005, p. 186).

Em razão disto,

Nossa proposta caminha na direção de um levantamento de pontos de referência que permitam apreender e identificar, a partir de certos conhecimentos e de certas condições, as regularidades, normas, restrições, possibilidades, embutidas nas práticas cotidianas da comunidade e da família. Mais do que observar ações (isoladas) das crianças (o que ela faz ou deixa de fazer), importa observar e circunscrever situações cotidianas de interação (como, com que, quando ela faz alguma coisa) (SMOLKA et al., 1994, p. 75).

As palavras de Smolka et al. (1994) coadunam com o modo no qual organizamos teórica-metodologicamente nosso estudo. Não deixamos de atentar para o que a criança (com

¹¹ Aluno com o diagnóstico de autismo, de nome fictício, 8 anos e focalizado em nosso estudo.

autismo) fez em seu lugar social de fala, gestos, ações... Alinhamos os dizeres destes autores com o conceito de homem presente na matriz histórico-cultural e que se sustenta no materialismo histórico e na dialética marxista. Ao partirmos da relação entre o contexto micro e o macro de produção dos dados e dos sentidos e significados por nós construídos, compreendemos que tal relação se constitui entre o plano singular, universal e particular.

Conforme explica Oliveira (2005), tal relação tem como base a teoria hegeliana do juízo analisada por Engels a respeito dos juízos produzidos pelo sujeito frente ao calor que se produz a partir do atrito.

Este calor é o produto imediato adquirido, por esse sujeito, nessa sua ação de atritar. Acumulando experiências semelhantes, esse sujeito emite o juízo deste ato singular: “o atrito gera calor”. Com a continuidade das experiências, o juízo é reelaborado num nível de maior amplitude do que o ato singular que deu origem ao primeiro juízo, pois se refere não mais ao ato do atrito gerando calor, mas ao fato de que uma forma particular de movimento (o mecânico) pode transformar-se, em determinadas circunstâncias (no caso, o atrito), em uma outra forma de movimento (no caso, o calor) (OLIVEIRA, 2005, p. 2).

A respeito do exemplo utilizado por Engels, a autora argumenta que o pensador parte do “atrito” para explicar como, por meio do pensamento, refletimos sobre nós mesmos em nossa situação presente. O que de fato acontece é que, a palavra do outro sobre nós, ou a nossa palavra que nos descreve, gera atrito em nós através dos “juízos”, ou seja, a palavra é, também, o elo que medeia a relação entre o micro e o macro, o singular e o universal: em nosso estudo, a palavra, que medeia, é o particular: a significação. É por essa razão que a dialética está presente no pensamento vigotskiano; não se olha unicamente para o sujeito, ou só para o lugar nos quais os fenômenos ocorrem, focaliza-se, quem é/está o sujeito e, como suas relações o atritam, o afetam e repercutem em sua constituição.

Ao nos voltarmos para as singularidades constitutivas, fundamentamo-nos “necessariamente na compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (OLIVEIRA, 2005, p. 1). Como a autora argumenta, a relação entre o singular o particular e universal é apreendida nas situações socioeconômicas nas quais os sujeitos se encontram. É por esse motivo que se olha para o ser humano como um ser em (trans)formação; o fato do sujeito ser concebido em movimento possibilita inferir sobre seus modos de participação na trama social.

Corroborando com essas afirmações, Freitas (2001, p. 47) pontua que “a opção pelo estudo de casos singulares possibilita a exploração de características latentes que não se

explicitam com facilidade em casos típicos”. Por tal movimento compreende-se que o homem está sempre em processo de constituição, um ser inacabado (FREIRE, 2020) e de relações. Ao ser inserido nelas, (trans)forma(-se) por meio de sua atuação no mundo, por esse motivo, a dialética do singular-particular-universal é complexa e se faz em três dimensões:

a) A dimensão ontológica – como o humano se forma ontologicamente no homem, dentro de determinadas situações sócio-históricas; b) A dimensão epistemológica – como se conhece esse processo (que, em nossa sociedade se tem dado contraditoriamente); c) A dimensão lógica – qual a lógica inerente a essa processualidade, a qual precisa ser apropriada pelo sujeito, para que se possa compreender essa processualidade em seu vir-a-ser real, que é histórico e social (OLIVEIRA, 2005, p. 10).

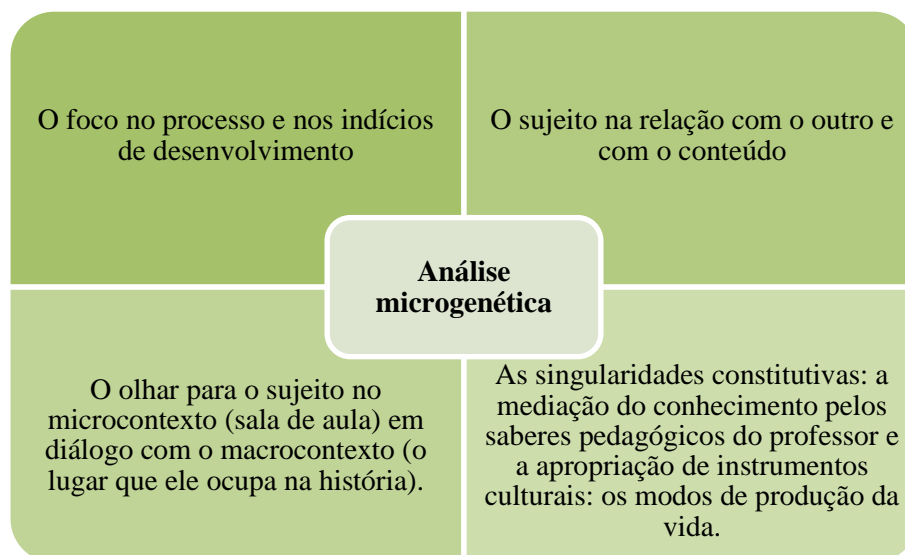
Para “captar” a realidade é necessário conhecê-la, delimitar as situações cotidianas simples e estruturantes, ir à totalidade das relações sociais e voltar às situações cotidianas simples. É como se olhássemos para Miguel em seu contexto de sala de aula, o levássemos para o campo teórico das grandes discussões e contradições sobre sua tipificação de pessoa com autismo e retornássemos à sala de aula. Ao fazermos tal movimento captamos a dinamicidade da realidade, ou seja, como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo). Esta é a lógica da dialética, a realidade transformada em “leis do pensamento”. Por esse motivo organizamos os dados como apresentados no quadro 2: flagras do cotidiano escolar (p. 48). O modo de dispor os dados permite entender o movimento de como a criança vai se constituindo no decorrer do ano letivo a partir dos afetamentos dos saberes pedagógicos do professor formado em pedagogia.

A ideia de movimento está alinhada com o modo como organizamos nossas análises, pela abordagem microgenética (WERTSCH, 1988, GÓES, 2000). Micro, porque possibilita flagrar os indícios de como as relações sociais foram singularizadas pela criança no plano pessoal; genética, porque recorre ao plano ontogenético para compreender os caminhos históricos percorridos pela criança até o lugar que ocupa em seu processo de desenvolvimento.

Na teoria histórico-cultural, essa abordagem relaciona-se com o plano microgenético do desenvolvimento e sintetiza as relações sociais, culturais e fisiológicas. Tal análise tem se mostrado uma possibilidade tanto de análise quanto de investigação, pois focaliza os processos de desenvolvimento das funções psicológicas. Para Meira (1994), a análise microgenética de abordagem vigotskiana se faz no movimento dialético entre o micro e o macro contexto no qual o desenvolvimento humano acontece. Além disso, privilegia a busca pelos indícios dos sentidos e significados da ação e dos processos mentais humanos em curso. Tais processos devem, por

essa abordagem, abarcar cinco princípios fundamentais do desenvolvimento humano. As análises das situações de sala de aula pela abordagem microgenética vão privilegiar:

Quadro 1. Análise microgenética



Fonte: Adaptado de Wertsch (1988).

Com vistas a “flagrar” os elementos do cotidiano escolar optamos por audiogravar, videogravar, fotografar e registrar em diário de campo, os fragmentos do cotidiano escolar que nos saltam aos olhos e que poderiam auxiliar a responder nossa questão de estudo. Isto é, a filmadora e/ou gravador foram ligados quando os acontecimentos em sala de aula chamaram a atenção em relação às inquietações investigativas. O diário de campo também foi utilizado para registrar os acontecimentos. No começo, os registros no diário foram realizados durante a aula, mas ao notar o incômodo da professora, passaram a ser feitos após minha ida à escola. Por vezes, o registro no diário de campo foi audiogravado, logo após a saída da escola.

Audiogravar é um instrumento de pesquisa e produção dos dados e, de acordo com Oliveira Jr. (2014), possibilita captar muitas informações, porém, é necessário que se atente a ruídos de pessoas ou atividades de pessoas que estão próximas ao local. Por conta disso, posicionamos o gravador na mesa ao nosso lado, pois, se ficasse em nossa mesa o microfone receberia muita interferência. Nossos dados audiogravados foram transcritos considerando dois pontos. Se a fala é da criança, cuidamos para que ela seja transcrita levando em consideração sua marca linguística. Por exemplo, a criança diz: “pofessola”, esta é uma marca de sua linguagem e nos possibilita atentar para alguns aspectos que a constituem. O segundo ponto diz respeito aos profissionais de educação aqui mencionados. A fala foi corrigida levando em

consideração a adequação da fala ao gênero da atividade exercida. Por exemplo, se a professora, estagiária ou o pesquisador diz: “nois”, consideramos a grafia correta, nós.

Para compor os dados do estudo recorreremos também à videogravação. Videografar os movimentos da pesquisa, é importante para se investigar como os sujeitos vão se orientando no momento da realização das tarefas. O material videografado foi transcrito considerando os movimentos, da criança e dos participantes do episódio levando em consideração os gestos, os olhares e as expressões. Meira (1994) esclarece que a videogravação alinhada com a análise microgenética, não significa o produto da situação investigada, e, não significa que a grande quantidade de vídeos gravados represente o problema da pesquisa, porque o recorte filmado por si só pode se tornar confuso. Nesse aspecto, a videogravação possibilita flagrar os indícios dos movimentos constitutivos do sujeito. Por meio da transcrição do vídeo é possível que aconteça uma retomada dos dados na busca pela construção de sentidos das situações.

Além disso, esse movimento contribui com a confrontação entre o referencial teórico que subjaz o estudo e a apreensão dos movimentos das atividades realizadas pelos sujeitos – o olhar, as palavras, as expressões faciais, o movimento do corpo etc. (NAVES et. al., 2018). A atividade realizada pelo sujeito “é o resultado do rompimento dos limites das leis biológicas que determinam a espécie homo, a qual passou a ser dirigida por uma finalidade histórica e socialmente pela consciência” (OLIVEIRA, 2005, p. 14). O homem que se transformou ao longo da história, nos diferentes “estados”, deixa de sobreviver e passa a viver; organiza seu repertório à medida que se apropria da natureza e ao fazer isto, a transforma.

1.1. Organização do trabalho de campo

Conforme referencial teórico-metodológico histórico-cultural, os modos de se olhar para uma criança (com deficiência) pode ser por meio de um “teste qualitativo e não na determinação quantitativa” (VIGOTSKI, 2021, p. 117) da deficiência. Assim, espera-se que o estudo com a criança aconteça “durante o processo de educação” (VIGOTSKI, 2021, p. 117). De acordo com este modo de organizar o estudo, que requereu intervenção na realidade com vistas à transformação das condições concretas, durante o trabalho de campo fui um professor-pesquisador que participou da trama escolar. Durante o ano letivo de 2019 eu não estava na sala de aula apenas observando e tomando notas em meu diário de campo, a participação foi acontecendo em consonância à construção da parceria com a professora.

Mirando uma imersão no processo de educação da criança neste estudo focalizada, no mês de março fui à escola todos os dias com a finalidade de participar e conhecer o cotidiano escolar. No mês de abril, passei a frequentar a escola três vezes por semana a fim de estar com os alunos em diferentes contextos: nas tarefas de sala de aula e nas aulas de Educação Física e Informática. Entre os meses de maio e junho, as idas à escola foram espaçadas - entre uma e duas vezes por semana, no segundo semestre do ano de 2019, entre os meses de agosto e dezembro, frequentei a escola semanalmente. A redução foi acontecendo com a intenção de ir me desprendendo aos poucos do cenário da pesquisa. Esse movimento gradativo foi necessário, pois, a professora contou que os alunos estavam ‘muito apegados’ a mim.

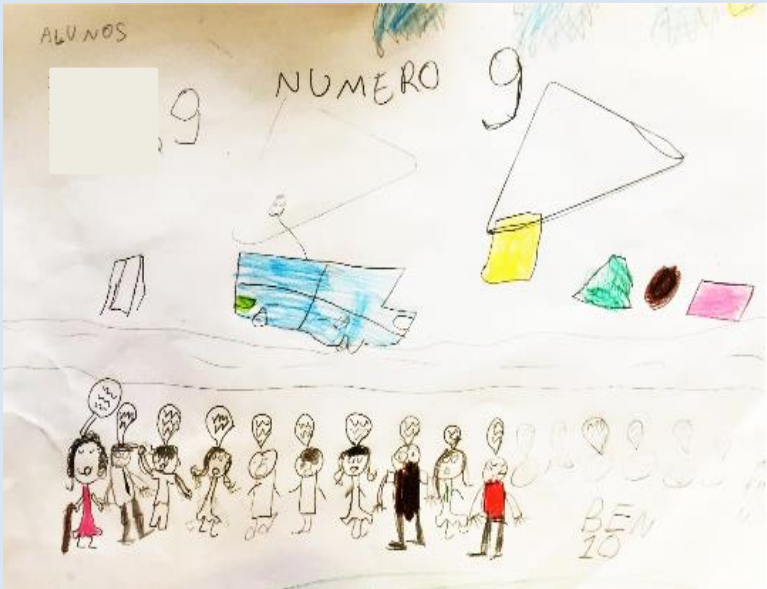
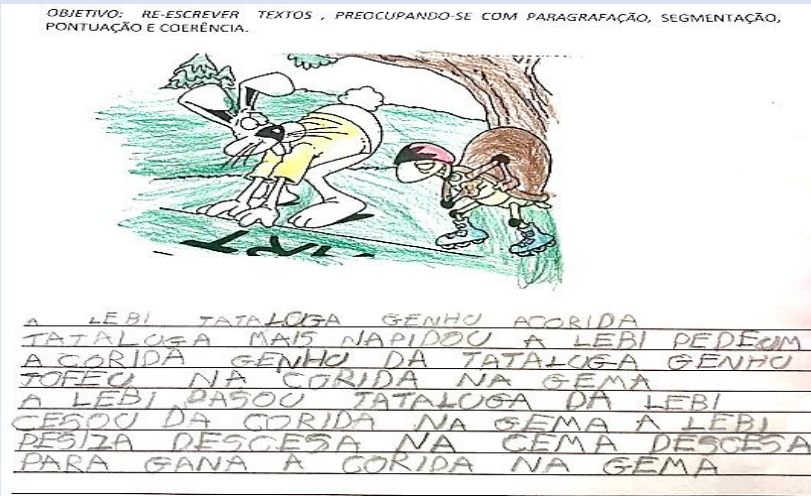
A frequência no primeiro semestre de 2019 foi cansativa, chegava às 12h30 da tarde e ficava até às 17h30. As crianças chegavam às 12h30 e ficavam no pátio aguardando a professora. Era uma correria só, de um lado as crianças, do outro, os educadores, as ‘tias’ da merenda, a “dona” faxineira e os estagiários. Cada um tentando achar sua função em meio às, aproximadamente, 300 crianças. Todos os dias a sensação que me vinha era a seguinte: quanta energia!


A fim de ilustrar as idas à escola¹² apresentamos um quadro intitulado “Flagras do cotidiano escolar”. Ele está dividido em: eixo, cor, data, episódio e o tipo de registro. A escolha pela nomenclatura, flagras, se deu à medida que o trabalho de campo foi sendo realizado; nossa intenção era a de conhecermos a trama da sala de aula e a realidade escolar pela perspectiva do professor-pesquisador. A divisão dos eixos de análise ficou: 1. (Azul) O papel das tarefas pedagógicas na constituição do aluno; 2. (Rosa) Os saberes pedagógicos e as práticas de sala de aula; 3. (Verde) Sobre os indicadores do processo de desenvolvimento do aluno. Ressaltamos que o último episódio do quadro foi utilizado para a caracterização da estagiária.

Quadro 2. Flagras do cotidiano escolar

Eixo 1 - O papel das tarefas pedagógicas na constituição do aluno		
<i>Data</i>	<i>Episódio</i>	<i>Tipo de registro</i>

¹² Organizar os dados foi um processo difícil, mais difícil ainda foi apresentá-los, já que a banca de qualificação solicitou um quadro com as idas à escola. Para organizar meu ‘flagras’ li o trabalho de Moreira (2020), com base nas elaborações da autora tive inspiração para construir o quadro 2. ‘Flagras do cotidiano escolar’. MOREIRA, Kátia Gabriela. **Investigação na/da própria prática: o entrelaçar do desenvolvimento do pensamento algébrico de alunos do primeiro ano do ensino fundamental com os processos de autoformação docente.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco.

<p>3/05/2019</p>	<p>Episódio 1 - Miguel na prática de leitura e escrita - Reconto via ilustração do cordel “A velhota fofqueira”</p>  <p>A finalidade dessas tarefas era a de que os alunos recontassem o cordel por meio da ilustração; não era permitido criar sobre a história.</p>	<p>Registro em videogravação, fotografia e diário de campo.</p>
<p>5/08/2019</p>	<p>Episódio 2. As peripécias de Miguel no cotidiano escolar: “tataluga genhu acorida”</p> <p>A professora leu a fábula “A lebre a tartaruga” e solicitou que as crianças escrevessem o que elas lembrassem da história. O objetivo da tarefa era: reescrever o texto preocupando-se com paragrafação, segmentação, pontuação e coerência.</p>  <p>OBJETIVO: RE-ESCREVER TEXTOS, PRECUPANDO-SE COM PARAGRAFAÇÃO, SEGMENTAÇÃO, PONTUAÇÃO E COERÊNCIA.</p> <p>A LEBI TATALUGA GENHU ACORIDA TATALUGA MAIS NAPIDDOU A LEBI PEDEUM A CORIDA GENHU DA TATALUGA GENHU TOFEU NA CORIDA NA GEMA A LEBI PASOU TATALUGA DA LEBI CESOU DA CORIDA NA GEMA A LEBI DESIZA DESCESA NA GEMA DESCESA PARA GANA A CORIDA NA GEMA</p>	<p>Registro em diário de campo e videogravação</p>
<p>14/08/2019</p>	<p>Episódio 3 – “Pofessola, ajude o Miguel?”: o casamento do Chico Bento...</p>	<p>Registro em diário de campo e fotografia.</p>

	A temática da aula é produção textual. A sala é organizada de outra maneira; as mesas, antes postas em dupla, agora são separadas.	
Eixo II. Os saberes pedagógicos e as práticas de sala de aula		
<i>Data</i>	<i>Episódio</i>	<i>Tipo de registro</i>
7/06/2019	<p style="text-align: center;">Episódio 4 – Então por que você faz continhas? ‘não sei’: Miguel e a aritmética</p> <p>Nesta tarefa, esperava-se que os alunos solucionassem a adição via cálculo mental ou escrito.</p> <div style="text-align: center;"> <p>ARRUMANDO OS PRESENTES</p> <p>OS DUENDES DO PAPAÍ NOEL ESTÃO BEM ATAREFADOS NESTE NATAL. CADA UM TEM UMA TAREFA DIFERENTE PARA EXECUTAR. O DUENDE DURVALINO É RESPONSÁVEL POR SEPARAR OS PRESENTES PEDIDOS E ENVIAR PARA O DUENDE DAGOBERTO EMBALAR E COLOCAR O NOME DA CRIANÇA. OS LOTES SÃO PASSADOS A DAGOBERTO EM FORMA DE ENIGMA MATEMÁTICO. PARA DESCOBRIR O QUE CADA CRIANÇA PEDIU, RESOLVA AS OPERAÇÕES E RELACIONE-AS AOS RESULTADOS:</p>  </div>	Registro em diário de campo, audiogravação, videogravação e fotografia
13/06/2019	<p style="text-align: center;">Episódio 5. “Quem está me ouvindo bate 1 palma”: Miguel na Educação Física</p> <p>Na atividade de educação física, as crianças deveriam correr em duplas de um gol até o outro. A atividade visa o trabalho em cooperação. Miguel corre com uma criança com bom desempenho. No lanche, Miguel conta que na escola ele faz lição; diz que não precisa chorar porque não tem arroz e que os amigos não estão chorando.</p>	Registro em diário de campo
Eixo 3. Sobre os indicadores do processo de desenvolvimento do aluno		
<i>Data</i>	<i>Episódio</i>	<i>Tipo de registro</i>

17/10/2019	<p align="center">Episódio 6. O olhar da mãe para Miguel</p> <p>Nesta entrevista, a mãe conta como foi o processo de gestação de seu filho, os anseios, os medos e sua visão de filho, autismo, religiosidade...</p>	Registro Audiogravado
27/08/2019	<p align="center">Episódio 7. Havia um cesto com 11 bolas</p> <p align="center">Exercícios</p> <p>1. Havia em um cesto 11 bolas, Paulo, colocou mais 13 bolas. Quantas bolas há no cesto agora?</p> <p>2. No campinho estavam 18 crianças jogando bola. Entraram mais 16 crianças para o jogo. Quantas crianças ficaram ao todo?</p> <p>3. Camila foi ao supermercado e comprou 1 dezena de laranjas e 1 dúzia de maçãs. Quantas frutas ele comprou? A tarefa tem como objetivo trabalhar a noção de dúzia e dezena com a ideia de adição.</p>	Registro em videogravação, diário de campo e fotografia
	<p align="center">Episódio 8. Primeira avaliação oficial</p> <p>Neste episódio discorremos a respeito da primeira avaliação oficial realizada por Miguel no ano letivo de 2019.</p>	Registro em fotografia
Episódio utilizado para caracterizar a estagiária		
16/05/2019	<p align="center">Conversa com a professora e a estagiária Esther</p> <p>Neste dia, no horário da aula de educação física, que a professora e a estagiária Esther não participam, conversamos a respeito do desenvolvimento dos alunos, ponto que estou achando rápido, porque, mesmo sem a reestruturação curricular com vistas às adequações à BNCC estar finalizada, está havendo uma sequência. Quezia pontua que está dando continuidade ao conteúdo e estratégias do ano anterior.</p>	Registro Audiogravado

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

1.2. A escola

Escola é

... o lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegra, se conhece, se estima.
 O Diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
 Nada de conviver com as pessoas e depois,
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!
 Ora é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.
 (Paulo Freire)

Sob viés da perspectiva vigotskiana temos pistas de que a escola ganha a dimensão da troca com o outro pela linguagem e, pela significação das relações sociais que acontecem nos espaços escolares. Mas também pode, como diz Paulo Freire, ser uma utopia (de sonhos possíveis): um território de esperar. Reily (2004) explica que é na escola que acontece o processo de mediação cultural.

Por isso, a aprendizagem, considerada significativa, em um contexto inclusivo, não diferencia alunos com deficiência de outros. Não diferenciar, quer dizer que se espera que o ensino seja o mesmo para todas as pessoas. O que pode ser diferente é a realização de tarefas; não é viável esperar que todos os alunos, compreendidos como sujeitos que singularizam-se na relação com o outro aprendam da mesma maneira, o esperado é que cada um elabore sobre aquilo que está sendo estudado, a seu modo. Mas na prática, nem sempre o aluno com

deficiência vivencia da trama escolar como ator, sua função finda em ser espectador, esclarece Reily (2004).

A esse respeito, Dainez (2017) destaca o papel do meio social no processo de desenvolvimento. Para a autora, o meio se configura (in)frutífero, pois, ou pode oferecer condições favoráveis para a constituição da pessoa ou pode funcionar como um impedimento, visto que os modos de ser/estar da pessoa com deficiência são socialmente constituídos. Nesse sentido, os impedimentos encontrados na inserção em práticas sociais configuram-se como problema do sujeito, em decorrência de sua condição diagnóstica. Nós concebemos que a escola é um meio social no qual habita uma diversidade de alunos. A escola tem uma função social, por essa razão, se torna fundamental um trabalho pedagógico que descentralize o fazer do professor do laudo. Ademais, concordamos com Dainez (2017), quando ela afirma ser necessário olhar para as especificidades que cada criança apresenta, pois ao fazermos isso, vislumbramos, de fato, uma escola para ‘todos’.

Essa compreensão do espaço escolar não nos basta, é necessário reafirmar, assim como bem explica Paulo Freire na epígrafe deste item, que a escola ocupa lugar basilar na sociedade e faz parte do emaranhado enredo das relações com outras esferas sociais. A escola se movimenta, assim como Miguel, aluno com autismo acompanhado nesta investigação, pela dialética do singular-particular-universal. A este respeito, Martins (2015) argumenta o papel epistemológico da abordagem histórico-dialética: o trabalho não se funda em constatações à primeira vista, é necessário focalizar a historicidade do fato, o que envolve estarmos conscientes do papel representado por nós em uma sociedade capitalista e de produção. É fundamental que saibamos nosso lugar em uma sociedade que aliena e menospreza a vida humana e valoriza a coisa, a tipificação, em suma, de uma sociedade de produções.

Na epígrafe deste subcapítulo, Paulo Freire vislumbra uma escola que se articula com os dizeres de Viñao (2001) proferidos em meio a tormenta da Segunda Guerra mundial

Não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, têm de ser examinada como um elemento curricular. A produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente (VIÑAO, 2001, p. 28).

A escola onde realizamos a pesquisa no ano de 2019 está situada em um município localizado no interior do estado de São Paulo, originário da construção da estrada de ferro que liga Santos à Jundiaí e pertence ao aglomerado urbano de Jundiaí. O desenvolvimento da cidade

iniciou com uma olaria e, por meio do trabalho rural, se manteve até as instalações das atividades industriais. É nesse lugar industrial, tocado pela mão de obra rural, que a escola municipal está instalada. Antes de sua chegada, o bairro era a várzea de um córrego, com mata fechada. Para estudar, as crianças precisavam se deslocar aos extremos da cidade e para as regiões mais centrais. Da necessidade de uma escola próxima da residência dos alunos, constrói-se o prédio escolar, que se torna um marco na municipalização do ensino na cidade, (antes os anos iniciais do ensino fundamental eram ofertados pelas escolas estaduais).

Figura 1: Bairro da escola (que está em destaque)



Fonte: *Google Earth*

À vista das crianças na multidão, me enxergava em uma. Um aluno magrinho¹³, de chinelo nos pés, olhos grandes que procuravam por aconchego. Ele corria perto das professoras e das estagiárias, e logo a repreensão pelas professoras: “cuidado com o que fala na frente do fulaninho, ele presta atenção em tudo”. Observador o “fulaninho”. Dentro da sala de aula era um espertalhão, aprendia de primeira e ainda explicava para os colegas. Nos segundos que os olhos passavam pelo pátio, me via em outro, provocando o colega e querendo briga. “Ei, turma! Fila! Vamos para a sala!”. A voz da professora também me despertava daquele transe, daquela viagem de segundos pelo tempo. E Miguel? Onde estava? Grudado nos braços da estagiária, sempre sorrindo.

Certos dias, os sorrisos eram acompanhados de agitação. Nos agitos, o trato com Miguel era diferente dos demais alunos – uma andada pelo pátio para ver as luzes da escola e uma corrida pela quadra para gastar a energia. O aluno era diferente, de fato, eu só não sabia, naquele

¹³Todos os nomes utilizados são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes.

momento, se era no trato ou em outro aspecto. Quanta coisa para o primeiro dia de aula com a turma do segundo ano, e nem tínhamos entrado na sala: ainda estávamos adentrando a escola. Neste espaço, avisto uma grande janela, sinto o cheiro do mobiliário que me evoca reminiscências de quando estive lá no papel de aluno.

Do lado esquerdo de quem entra na sala, na altura da porta, um relógio circular com ponteiros coloridos para diferenciar horas de minutos. Na mesma parede, em um painel de aproximadamente um metro de altura por 60 centímetros de largura, o nome de todos os alunos na “chamadinha”. Na sequência, mais três painéis com o mesmo tamanho da “chamadinha”, dois silabários e uma tabela com números sequenciais do 1 ao 100 e de 100 em 100 até chegar no mil. Fixado acima, dois painéis e com o comprimento dos três últimos, os sinais de pontuação.

Ainda pela perspectiva de quem está na porta, na parede direita, uma lousa branca para escrita com canetão, posta em cima de um quadro-negro antigo. Acima, o alfabeto com fundo azul e letras amarelas, na parte inferior, uma lista de palavras feita pelos alunos. Na frente da lousa e no canto da janela, a mesa da professora posicionada de costas para a lousa e de frente para os alunos. Nesta sala de aula dialoguei com Miguel, seus colegas, a professora e a estagiária no ano letivo de 2019.

No que diz respeito à organização escolar para o recebimento de alunos com deficiência, embora a escola não tivesse um currículo definido por causa das adequações à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ela estava regida pelo Organizador Curricular Municipal. O referido ‘Organizador’ prevê algumas ações, a partir de reuniões de Síntese de Acompanhamento Pedagógico – SINAPE, para o trabalho com alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagens. Nas reuniões, discute-se a respeito do processo de aprendizagem dos alunos e avalia se as ações previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) estão sendo contempladas. Na especificidade de trabalho com crianças com deficiência, são descritas algumas ações para organizar o relatório escolar, são elas:

- Observar nas situações cotidianas o que o aluno apreendeu do conteúdo;
- Caso o professor tenha constatado alguma dificuldade, identificar se foram pontuais ou gerais;
- Observar se há autonomia do aluno em realizar as tarefas propostas e;
- Através de registros das situações de sala de aula, analisar a relação entre professor x aluno.

O relatório do SINAPE serve, em teoria, para a construção da parceria entre o professor regente de sala de aula e o profissional do Atendimento Educacional Especializado – AEE. No que diz respeito às especificidades da criança com deficiência diagnosticada ou hipotética (em investigação), para escrever tal relatório é necessário que o professor acrescente observações que delimitam o que a criança ainda não faz e seus avanços pedagógicos. Além dessas informações, é crucial mencionar os relatórios de serviços e atendimentos os quais a criança frequenta, no contraturno (se a criança os frequenta), como por exemplo:

- Centro de Orientação Educacional - COE
- Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo - CAED
- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE
- Atendimento Educacional Especializado - AEE
- Clínica Fonoaudiológica
- Clínica Psicológica

Caso os profissionais responsáveis por estes serviços já tenham resultados de algumas ações com vistas à promoção da saúde, ao escrever o relatório SINAPE é necessário que o professor descreva o trabalho que está sendo realizado.

No processo de ‘inclusão’ da criança com deficiência, um dos caminhos tomados pela escola com base no organizador curricular do município é contar com a parceria do profissional do AEE, tanto em observações em sala de aula, quanto na elaboração de tarefas que visam a favorecer o processo de aprendizagem dos alunos. Mas, na prática, a parceria entre os profissionais do AEE e a professora não acontece.

Além do mencionado, a sala da escola onde acontece o AEE é organizada em conjunto da sala de recursos, o que me pareceu um complicador, visto que há muito material exposto em cima das mesas, dentro dos armários, o ambiente é escuro e pouco acolhedor. Quando visitei o espaço, senti que se eu fosse aluno frequentador desta sala, me dispersaria facilmente com a quantidade de materiais pedagógico: jogos, livros, computadores, figuras, alfabetos, números etc. espalhados. Mas Miguel gosta de frequentar o local, pois como a criança mencionou: tem joguinhos no computador. Ao buscar saber quais jogos pedagógicos ele utilizava, sou surpreendido: é *Mortal Kombat*, não recomendado para menores de 17 anos, mas, Miguel, tem 8 anos.

Ainda assim, a escola segue um plano de ações para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Esse plano de ação deve ser organizado tendo como ponto de partida algumas tarefas que sejam, ao mesmo tempo, diferenciadas e desafiadoras. A finalidade destas tarefas é ‘sanar’ as dificuldades individuais.

1.3. A parceria com a professora

Formada em Pedagogia e com cursos de pós-graduação com vistas à inclusão, Quezia é uma professora alfabetizadora com mais de 10 anos de trabalho em sala de aula. Sua experiência com crianças com deficiência se iniciou com seu filho, nesta condição. Em uma conversa ocorrida no dia 16 de maio de 2019, Quezia relata que no município não tem o trabalho de formação de professor, mas que, na gestão anterior teve, pois o prefeito também era professor. Na referida gestão, as pautas eram voltadas para a importância do fazer docente para o exercício da cidadania. Conforme ela relata, o prefeito antigo oportunizou “bastante formação mesmo, trazia outros professores para dar palestra... essas coisas, assim...”.

Neste dia, enquanto narra sua história de vida e formação, a professora está na sala de aula com sua impressora e seu computador preparando tarefas para os alunos. Era a primeira aula do dia e os alunos estavam na educação física: ela não os acompanha, pois não há exigência de acompanhamento nas aulas específicas.

A parceria com a professora não foi um processo fácil e que aconteceu à primeira vista. Quezia me apresentou à turma do segundo ano como ‘o prô que veio fazer estágio’. No primeiro momento as crianças ficaram apreensivas, mas depois o modo como elas se aproximam do professor-pesquisador sinaliza que elas gostaram dele. Nesse movimento de apresentação, fiquei pensativo a respeito do modo como fui adjetivado, afinal, meu papel, naquela circunstância, era o de professor e pesquisador. Nos primeiros dias de sala de aula, a professora Quezia se relacionava comigo como se eu fosse o seu estagiário e, sem saber como agir, fiquei durante a primeira semana, sentado, no fundo da sala, observando e tomando nota em meu diário de campo: como quando cursei o estágio curricular de pedagogia. Talvez ela também não soubesse como agir com um pesquisador em sala de aula, porque, as relações humanas não são automatizadas, elas ‘vão sendo’ construídas em conjunto e no decorrer do trabalho. Uma vez ou outra, Quezia passava ao lado e perguntava o que eu estava escrevendo.

Nesse caminhar, senti um incômodo no sentido de tentar compreender como agir naquela situação de pesquisa. Ao final da primeira semana, fizemos uma reunião para conversar a respeito do trabalho que estava sendo realizado. Neste encontro, Quezia disse para eu me sentir à vontade e, que se eu tivesse *'dicas'*, elas seriam bem-vindas. Ainda neste dia, realizei estágio docente na Universidade São Francisco na disciplina de “Desenvolvimento Infantil”, com minha orientadora, a professora Ana Paula. Conto a ela como eu me portava em sala de aula, que comenta que o fato de eu observar e tomar nota talvez estivesse incomodando a professora. Ora, se este modo não estava dando certo, pesquisamos outro jeito de fazer a parceria acontecer. Foi então que, a partir da segunda semana, a pesquisa foi tomando outra dimensão, eu e Quezia começamos a olhar para o todo, passamos a propor tarefas em conjunto e a ouvir mais os alunos.

Concomitante ao processo de construção da parceria, o trabalho pedagógico foi sendo desenvolvido: fui *'sentindo'* que fazia parte da sala de aula. Com sentimento de pertencimento e com uma postura *'mais acolhedora'*, diferente do primeiro momento em que eu ficava tomando nota em diário de campo, conversei com Quezia a respeito do planejamento. Ela me conta que o município passava por uma reorganização curricular por causa da BNCC¹⁴, e por este motivo, estava seguindo o planejamento do ano anterior: tal adequação durou todo o ano letivo de 2019.

Com a notícia do não planejamento fiquei animado, pois, estava realizando leituras de textos de Davidov¹⁵ a respeito da atividade de ensino e imaginei que conseguiria organizar, junto com a professora, um ensino que focalizasse, exclusivamente, a questão da intencionalidade e dos objetivos educacionais. Essa ideia não deu certo. No primeiro mês de sala de aula o ideário que eu tinha sobre ensinar e aprender foi perdendo espaço para as situações concretas. E, por situações concretas, podemos explicar: primeiro o incômodo com as nomenclaturas ouvidas na escola: *'fulano não aprende pois tem isso'*, *'aquele outro coleguinha tem isso, mas é não 'laudado'*; aos poucos fui entendendo que sempre as nomenclaturas vinham quando a dificuldade do aluno colocava em *'xeque'* os saberes pedagógicos. E, novamente, aparece a tensão entre os saberes clínicos tradicionais e os pedagógicos e, como esses saberes *'vão repercutindo'* na constituição da criança.

¹⁴ “Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil” (BRASIL, 2021, n.p.).

¹⁵ Vasili Vasilovich Davidov (1920-1998) é um pesquisador da teoria histórico-cultural, psicólogo e membro da Academia de Ciências Pedagógicas. Para o autor, a atividade de estudo e de ensino são tomadas pela intencionalidade dos objetivos educacionais.

No dia a dia, o livro didático foi sendo um norteador do trabalho pedagógico. Sua organização em unidades temáticas nos auxiliou, pois sabíamos que tínhamos uma sequência didática, já que o município não dispunha, ainda, de currículo orientado pela BNCC. Mesmo assim, tinha um currículo, que eram os materiais didáticos que utilizamos. Por exemplo, o livro didático é estruturado em abordagens e competências extraídas da Base e com caráter prescritivo. É importante ressaltar que, embora não tivesse uma estruturação oficial, pois o novo currículo do município estava em reelaboração, a ação docente não deixou de ser intencional.

É relevante fazer uma digressão para pontuarmos que em nenhum momento fizemos um tipo de tarefa para a turma e outro tipo para Miguel. As adaptações foram sendo realizadas a partir da palavra do outro e dos instrumentos mediados. Em ocasião das tarefas voltadas para a leitura e a escrita, quando víamos Miguel ‘disperso’ (o que não significa que ele estava), nos aproximávamos dele e líamos a tarefa novamente. Mas, em nenhum momento dentro da sala de aula, ele realizou um tipo de tarefa e seus pares outro: o que incidiu em seus modos de apropriação dos conteúdos e em sua relação com seus outros (família, pares, professores...).

A respeito do uso do livro didático, Oliveira L. (2016) faz uma discussão pontual sobre a eficiência ou ineficiência deste tipo de material no processo de ensino e de aprendizagem. Por um lado, o livro didático é abordado por discursos de competências, coloca o saber no lugar de acabado. Esse movimento induz professores e alunos a conceber o livro como única via para se ensinar e, para os alunos, como fonte de pesquisa. Por outro lado, há necessidade de dar um novo sentido ao que se chama de: ‘ditadura’ do livro. Entender tal material como instrumento de apoio e complemento para ‘ajudar’ na organização das tarefas, contribui para que tivéssemos um ‘recurso a mais’. *Em nosso trabalho utilizamos os livros de matemática e de português da série ‘Buriti Mais’ 2º ano, que é a prescrição curricular de muitas redes de ensino, mesmo que associados à BNCC.*

Frente aos livros, Quezia sempre pontuava, “eu os utilizo, mas não fico presa a eles”. E não ficava, além de olhar criticamente, demarcado aquilo que não fazia sentido, como a sequência das unidades temáticas. Nós planejamos tarefas fora da sala de aula sobre a localização nos espaços: após o lanche, cada dia um grupo de criança limpava a mesa e varria o chão do refeitório, com isso, trabalhávamos as regras da escola, a localização do mobiliário, se estava dentro e ou fora etc. Em nosso entendimento, tais tarefas contribuem para que as crianças aprendam sobre a importância de se organizar o lugar onde se vive.

Nas aulas de matemática, trabalhamos com o livro de matemática, que é estruturado em unidades temáticas de acordo com a BNCC – números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e, probabilidade e estatística. Além disso, ele é dividido em quatro grandes temas: ‘compreender

os problemas’, que perpassa a unidade 1, 3, 6, 7 e 8; ‘A matemática me ajuda a ser...’, que interliga as unidades 1, 2, 3, 4 e 5; ‘matemática em textos’, que atravessa as unidades 6, 7 e 8; por fim, ‘compreender informações’ que vai da unidade 1 a 8. Este material focaliza os processos matemáticos (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e conceitos matemáticos (conceito de número e medida). Para tanto, utilizamos alguns recursos e materiais para se ensinar matemática (ábaco, tampinhas, livro didático: instrumentos técnico-semióticos).

Para as tarefas, embora o livro didático prescreva objetivos, compreendemos que eles eram mínimos, pois, nosso esforço estava no sentido de uma aprendizagem que fizesse sentido para os alunos. Por *‘fazer sentido’* compreendemos, eu e Quezia, que o conteúdo escolar tinha que transformar a vida das crianças, pois, fora da escola, a realidade dos estudantes era/é difícil. Nesse sentido, o ensino deveria ir além do que eles tinham no meio em que viviam.

A parceria que foi acontecendo, pautada na compreensão do desenvolvimento humano e do papel do ensino escolar para a apropriação da cultura humana, teve como base a teoria histórico-cultural. Podemos dizer que tal parceria trouxe bons frutos e estreitou a relação pedagógica com a turma do segundo ano. Quando eu chegava, as crianças me abraçavam, pediam para se sentarem junto comigo e para ajudá-las a realizar as tarefas. Neste movimento, a professora começou a ser confiante, a me contar particularidades que aconteciam na escola e a pedir ajuda para as aulas de matemática.

Em nosso trabalho, tentamos escapar dos sofrimentos ao buscar uma prática pedagógica que fizesse sentido para o aluno e para nós. Nesse movimento, pedi ajuda à professora Adair¹⁶, que me disse ser o papel quadriculado, uma possibilidade de trabalho para dividir a Unidade, a Dezena e a Centena. Além disso, me emprestou o livro “A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender”¹⁷ para que pudéssemos compreender algumas situações do trabalho com matemática, uma vez que a professora relatou ter dificuldade na área. Nesse movimento, Esther, a estagiária em Pedagogia que acompanhava Miguel na sala, sempre levava alguma sugestão, uma delas foi a utilização de uma luva preenchida com papel picado. O objetivo desse material era o de que as crianças realizassem as tarefas sozinhas, mesmo que a contagem não coubesse nos dez dedos de suas mãos.

Ainda em nossa construção de parceria com a professora utilizamos o livro de português da série “Buriti mais”. Ele também está dividido em unidades temáticas: ‘eu me divirto’; ‘eu

¹⁶ Adair Mendes Nacarato, docente do programa, referência nas pesquisas sobre ensino de matemática.

¹⁷ MOURA, Jónata Ferreira de. Pesquisa-formação: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de pedagogia que ensina(rá) matemática. Tese (Doutorado). – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. – Itatiba, 2019. 228 p.

decifro charadas'; 'eu respeito os outros'; 'eu canto e conto'; 'eu sou curioso'; 'eu cuido dos animais'; 'eu faço amigos' e 'eu faço de conta'. O que me chamou a atenção no livro é ele ser introduzido com uma epígrafe de Leontiev, integrante da "tróika" formada por Vigotski e Luria.

Na introdução do material, 'aprender a ler e escrever' é considerado um ato complexo porque não se resume em apropriar-se de sinais correspondentes à fala. Aprender a ler e escrever sai dos muros da escola, tem a ver com a prática social. Este livro didático não se baseia apenas em prescrições, ele traz uma série de informações que auxiliam o professor com um suporte teórico. Ainda assim, finda em tarefas com vistas à alfabetização orientadas à repetição e memorização mecânica, ou seja, como traz uma epígrafe citando o pensamento de Leontiev e focaliza o treino de habilidades e competências?

No livro da série Buriti Mais Português que utilizamos com Miguel e seus colegas, organizado de acordo com a BNCC, motivo de adequação curricular do município, a alfabetização se orienta pelas concepções de Emilia Ferreiro¹⁸ e Ana Teberosky¹⁹. Por exemplo, no item 2. "Como o cérebro aprende a ler e escrever", consta uma série de informações a respeito da 'motivação e a atenção' e 'a criança de 7 anos'. O material enfatiza quatro²⁰ níveis para que a criança aprenda a escrita, e Miguel era avaliado com base nestes níveis. Para a professora Quezia essa prescrição fazia sentido, ela conseguia organizar seu trabalho pedagógico de modo a contemplar a avaliação. Mas nós compreendemos a alfabetização como um movimento além da aquisição mecânica da escrita. Ao alfabetizar, que pode ser compreendido como parte dos saberes pedagógicos, o professor está imergindo com o aluno no mundo simbólico da linguagem.

Com base em estudos de Freire (2020), aprender a ler e a escrever está intimamente relacionado ao processo de ler-se e escrever-se no mundo. Carvalho (2019) argumenta que existem diversas problemáticas que repercutem na compreensão de alfabetização. Por exemplo, as ideias presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais ganham caráter prescritivo porque não foram elaboradas a partir de diálogos com professores. Por isso, além da intencionalidade do ato político de ler e escrever é primordial, como a autora afirma, que haja um saber cuja alfabetização seja concebida a partir dos gestos dos sujeitos.

¹⁸ Emilia Ferreiro é uma psicolinguista que seguiu os passos de Jean Piaget. Em seu livro 'Psicogênese da Língua Escrita' descreve minuciosamente o que acredita serem os estágios que a criança passa na aquisição da leitura e da escrita.

¹⁹ Ana Teberosky é Doutora em psicologia. Seus estudos em colaboração de Emília Ferreiro têm orientado, hegemonicamente, os saberes pedagógicos dos professores no ensino da leitura e da escrita.

²⁰ Para Ferreiro e Teberosky que compreendem a leitura e a escrita com base na teoria psicogenética. O primeiro nível, pré-silábico, corresponde aos traçados da criança, que lembram a letra 'm' e a criança utiliza letras pertencentes ao seu nome. Ao passar para o nível silábico há atribuição de valor sonoro às sílabas das palavras registradas. Por fim, quando está no nível alfabético a criança passa a analisar foneticamente sua produção escrita.

É preciso ainda que o processo de alfabetização aconteça em situações sociais, na interlocução que ocorre nessas situações. Neste sentido o processo de alfabetização é um sistema semiótico que se constitui, pelo e com o outro e não como um código pronto, para que o sujeito se aproprie (CARVALHO, 2019, p. 61).

A partir do exposto, concordamos com a autora que a alfabetização é uma prática discursiva cuja especificidade se mostra no ato de ler, escrever e atuar em situações concretas.

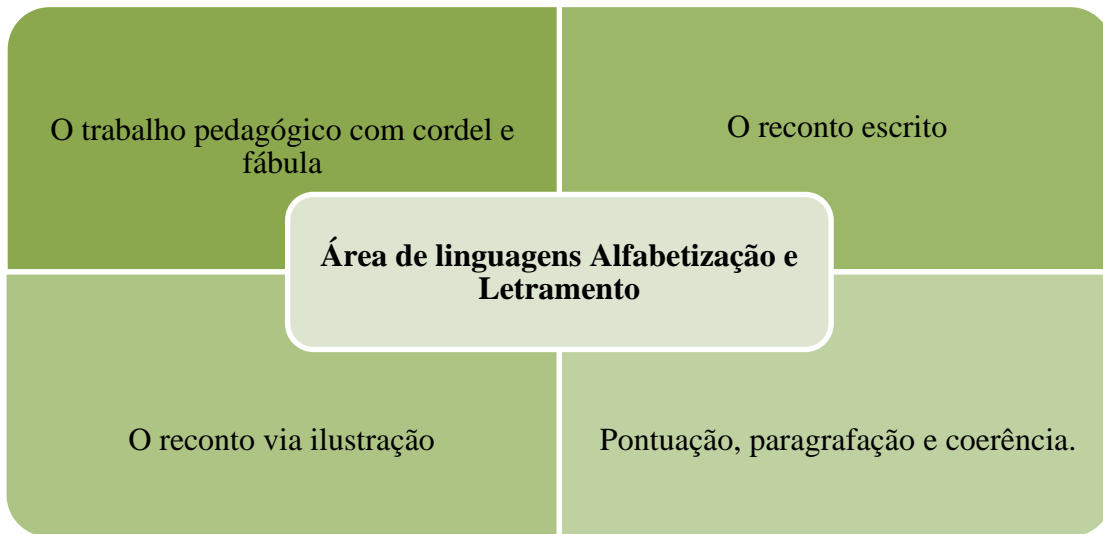
Nas tarefas com vistas à alfabetização focalizamos quem era a criança em seu lugar de fala (uma criança que vive em uma região de periferia e que se relaciona com o outro e com o mundo através das lentes do autismo). Nas aulas de língua portuguesa, as marcas de linguagem que Miguel traz de seu grupo social são visíveis porque, em seu contexto de vida, o “pobrema” não é problema. Por isso, mesmo não concordando com Quezia em seguir pelo caminho do método fonético²¹, não sugeri outro modo de aula, pois notei que para ela fazia sentido, era um modo de alfabetizar.

Para contribuir com este processo, recorri aos estudos de Vigotski (2009) a respeito da linguagem no desenvolvimento humano e do caráter social de tal desenvolvimento. Como o autor afirma incansavelmente: é pela palavra do outro que eu me constituo, então, é pela palavra escrita, representando algo que estou pensando, que consigo me alfabetizar.

Foi difícil explicar para os alunos que falamos de um modo e escrevemos de outro, quando, mesmo na escrita acadêmica, há gêneros que possibilitam essa exceção. Ainda assim, corrigimos Miguel e seus companheiros de turma, porque, “pobrema” é um problema. Como ressalta Vigotski (2018), o papel da escola está em ofertar para os alunos o conhecimento cultural historicamente acumulado. E este papel, dada a dimensão social do desenvolvimento humano, não se limita aos conceitos científicos. Concordamos com Vigotski (2003), quando o autor menciona que o trabalho educacional precisa estar relacionado à vida; porque para sobreviver no mundo contemporâneo, o homem precisa se (re)criar. Neste contexto, a educação possibilitará a recriação das formas presentes de existência.

De modo a ilustrar os temas trabalhados na área de linguagens, elaboramos o seguinte quadro:

²¹ De acordo com Borges (2018, p. 189) “O método fônico é marcado pela ênfase em ensinar a criança a associar rapidamente letras e fonemas. Este é um método que parte do ensino dos sons das letras para depois apresentar a mistura destes sons, denominados “abraçinhos dos sons” que em conjunto alcançam a pronúncia da palavra”.

Quadro 3. Temas trabalhadas na área de linguagens

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Por fim, outro aspecto importante para a construção da parceria foi ter alguém (texto, orientadora, colegas, professores etc.) para recorrer nas situações conflituosas. Consonante o trabalho de campo, cursei disciplinas do doutorado e realizei estágio docente. Eu era afetado constantemente pelos saberes presentes na teoria histórico-cultural, por esse motivo, pensava em modos mais sensíveis de focalizar o aluno com autismo. Mas eu não queria realizar um trabalho pedagógico, fundamentado em estudos vigotskianos, sozinho. Uma saída para que a parceria também fosse um movimento formativo foi levar alguns artigos científicos fundamentados no referencial vigotskiano para Quezia e, juntos, lemos para buscar inspirações para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Durante todo o ano, fomos construindo uma compreensão de aluno e das situações de ensino.

1.4. A estagiária

Esther é contratada pelo município para realizar estágio extracurricular e atuar como apoio a alunos com deficiência. Ela cursa o segundo ano do curso de pedagogia no período noturno. Em uma de nossas primeiras conversas ela relata que o município não dá formação para os estagiários...

T. 1. Esther: me chamaram uma vez só na secretaria, porque vazou uma foto, falaram que uma estagiária tirou foto de uma professora tomando café e mandou para a mãe de um aluno. Eles me chamaram na secretaria de educação para dizer que não era para ter contato com mãe, só. Agora, a questão de formação, de falar, olha, você vai ver isso, por que vai trabalhar com isso, isso e isso; você sabe o que é autista? Você sabe o que é paralisia? Você sabe? Eu sei por que sempre procuro. No município vizinho, todo mês tem formação, as estagiárias fazem relatório, elas participam dos encontros...”

T. 2: Professor-pesquisador: você está no primeiro ano?

T. 3: Esther: não, estou no segundo

T. 4: Professor-pesquisador: mas você está com Miguel desde o seu primeiro ano da graduação?

T. 5: Esther: desde o primeiro

T. 6: Professor -pesquisador: e não te deram nenhuma formação. Você acha que na graduação você conseguiu encontrar algum respaldo que te ajudou, ou você teve que ir atrás e se virar?

T. 7: Esther: quando entrei, a professora que estava na sala me deu bastante apostilas, ela falou [olha, tem umas apostilas que eu vou trazer para você]. Eu fui aprendendo conforme fui ficando com ele, aí, sabe. Miguel já sabia o nome dele e as cores, uma coisa que eu achei superlegal, é que a mãe dele me disse [meu filho não é diferente dos outros], então assim, é bem legal. Agora, você fica cinco horas com uma criança, pai vem tirar satisfação porque o filho não aprendeu, é muito complicado.

Registro audiogravado, 16 de maio de 2019.

Esther é uma estudante questionadora, tem disposição para pesquisar e iniciativa quando precisa, para a turma, ela é apresentada por Quezia como prô Esther. Durante o ano letivo de 2019, ela sugeria tarefas pedagógicas para os alunos com mais dificuldade, encapava os livros didáticos com papel *contact*, cuidava dos cadernos, de colar bilhete nas agendas, de acompanhar os alunos na aula de informática, em levar Miguel no banheiro, em ajudar a professora Quezia a ensinar tarefas para os alunos... quanta coisa para uma estudante que, após o estágio, vai para a aula noturna na graduação de pedagogia.

Como relata Esther, a vida e a formação dos estudantes do curso de pedagogia não são fáceis. Em sua fala, ela destaca muitas atribuições, falta de formação e o peso de ser responsável por uma criança que seu processo constitutivo é marcado por inúmeras características que

reiteram a sua falta de contato social. Esther não é a única nesta condição. Alencar (2020), em sua tese de doutorado, aborda a problemática de estudantes de Pedagogia que são contratados como estagiários pelas redes de ensino para atuarem como apoio aos alunos com deficiência, mas não recebem formação para isso.

A autora menciona que as estagiárias, geralmente, não recebem o apoio necessário para o exercício de sua atividade, muito menos, são subsidiadas por condições favoráveis de trabalho: baixa remuneração, falta de supervisão/formação. A saída para essas situações contraditórias, explica a autora, é um movimento formativo que estabeleça parcerias e articule o conhecimento teórico à realidade da prática, é primordial o diálogo. E dialogar, neste contexto, é olhar junto, agir junto. O que tentamos fazer, eu e Quezia, ao trabalharmos com Esther a importância de uma base teórica.

Quando trazemos as falas de Esther para compreender o lugar que ela ocupa na sala de aula, notamos a atribuição de função e responsabilidade ao aluno. Além disso, ela nos relata durante o ano letivo que há interferências externas que atravessam seus modos de atuação e parecem desconsiderar o trabalho que está sendo realizado em sala de aula.

1.5. O aluno

E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
algum roçado da cinza.
Mas, para que me conheçam
Melhor Vossas Senhorias

e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra.
(João Cabral de Melo Neto, p. 92, 2007).

Miguel, a criança com diagnóstico de autismo que focalizo neste estudo, também é ‘[o] Severino’. O menino tem oito anos, é moreno e sorridente. Na reunião de pais do quarto bimestre tive acesso ao seu prontuário disponibilizado pela professora. Esse material nos auxiliou na compreensão de seu percurso escolar.

De acordo com dados coletados do prontuário de Miguel, sua história na escola onde realizamos a pesquisa começou no ano de 2017, quando ele é transferido da cidade vizinha onde fazia acompanhamento em uma escola de educação especial. Na nova escola, Miguel foi matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental com seis anos, por fazer aniversário no mês seis, terminou o ano letivo com sete. Todavia, ele continuou a frequentar uma escola de educação especial, no contraturno, com atendimento duas vezes por semana, por conta das dificuldades apresentadas na fala²². Além disso, consta em relato que ele é atendido também na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola regular, no contraturno, uma vez por semana. Assim, além da escola regular Miguel frequenta atendimentos para suas necessidades específicas tanto na escola especial como no AEE três vezes na semana.

Em relação aos conteúdos escolares, na área da matemática, ele chega na nova escola reconhecendo os números do 1 ao 10 e contando do número 1 até o 29. Em Língua Portuguesa, escreve sem auxílio seu primeiro nome e, com auxílio do crachá, o sobrenome. Se comunica sem muita dificuldade e demonstra autonomia para expressar suas vontades como ir ao banheiro, comer e beber água. Sua relação interpessoal é muito boa, pois tem ótima convivência com seus pares, educadores e demais funcionários da escola.

Consta em relatório que no ano de 2018, ele continuou no primeiro ano do Ensino Fundamental e iniciou o ano letivo na hipótese de escrita pré-silábica²³, escrevendo seu nome inteiro sem apoio do crachá, além disso, registra a rotina que a professora escreve na lousa em seu caderno. Na área específica de matemática, reconhece os números de 0 a 30, na contagem oral, consegue até o 50. Com auxílio da professora, da estagiária, do material dourado e de outros suportes (tampas de garrafas), consegue resolver operações envolvendo adição e subtração.

²² Miguel tinha algumas trocas e omissões de fonemas.

²³ A escola se baseia nas etapas de alfabetização descritas por Emília Ferreiro para avaliar o processo de alfabetização dos alunos.

Em Língua Portuguesa, como consta em prontuário, Miguel participa de todas as tarefas propostas e a professora menciona que ele estava desenvolvendo sua oralidade. No ano letivo foram trabalhadas estratégias de leitura, listas, parlendas, trava-línguas, produções coletivas e jogos da alfabetização, com foco para o processo de silabação e outras tarefas com vista à leitura, bem como tarefas diversificadas próprias para autismo. A professora de 2018 pontua que Miguel gosta muito de ventilador e da luz acesa e não tem problemas para realizar o dever de casa, pois sua mãe sempre o ajuda. Embora tenha um bom relacionamento com o grupo escolar e realiza as tarefas propostas, a professora conta que às vezes ele se mostra contrário a fazer algo que era solicitado por ela ou pela estagiária²⁴.

Miguel passou para o segundo ano do ensino fundamental em 2019, ano da pesquisa. Segundo relatório pedagógico, em relação ao processo de alfabetização, encontra-se na etapa silábica com a hipótese de escrita silábica com valor sonoro. Escreve seu nome completo sem apoio do crachá e grafa palavras a partir da formação de sílabas.

Em matemática, reconhece os numerais do 1 a 50, com auxílio, identifica o antecessor e sucessor e tem dificuldade para realizar as quatro operações (adição, subtração, divisão e multiplicação). Além disso, ele precisa de auxílio da professora e da estagiária para ler e interpretar as situações problemas, para isso, faz uso de material manipulativo como apoio. No quesito relacionamentos, os relatos são de que sua relação interpessoal é boa, mas Miguel é uma criança insegura e sempre espera por auxílio dos professores, da estagiária ou de algum colega para realizar as tarefas propostas, inclusive ir ao banheiro. Nas aulas de informática, a turma é dividida em duas, pois não cabiam todos os alunos no espaço, enquanto aguarda, Miguel realiza atividades de reforço e conta com auxílio da professora, do pesquisador e da estagiária.

A turma de Miguel é composta por 30 crianças, todas residentes nos bairros que ficam no entorno da escola. A situação financeira da turma, de um modo geral, não é muito boa. Notei isso quando a professora solicitou aos pais que economizassem 10 reais durante o ano a fim de permitirem que as crianças fossem ao cinema e para fazer um lanche em uma grande rede de *fast food* no dia das crianças. Mas o ano passou e grande parte dos pais não conseguiu guardar dinheiro e para que a turma toda fosse, a professora Quezia inteirou o dinheiro com verba própria. É nesse contexto que Miguel está inserido, com crianças que, embora não tivessem diagnóstico de alguma deficiência, também tinham dificuldades para serem “incluídas” em práticas sociais.

²⁴ Parágrafo único da Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012: “Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012, n. p.).

No exemplo citado, a professora Quezia, ao pagar para aqueles que não tinham condição, os inclui. Não nos cabe o julgamento se a atitude da professora está certa ou errada, ou questionar se o papel do professor é pagar a passagem e o lanche da criança no passeio, aqui, estamos contextualizando o lugar que a escola ocupa na vida de Miguel e de seus amigos.

Desse exposto, me recorro de mais uma situação que vai compondo a imagem de quem são os interlocutores de Miguel. Estávamos na aula de matemática (27 de março de 2019), realizando operações matemáticas (adição e subtração) com dois números (exemplo: $22+12$). Tínhamos (eu e a professora) colocado os alunos em grupos de quatro crianças, dois que já tinham apreendido o conceito aritmético e dois que ainda não, de modo que pudessem se ajudar e durante a realização da tarefa passamos pelos grupos explicando, caso alguma criança tivesse dúvida.

Até então, parecia tudo bem, mas observei um movimento diferente nas mesas próximas à de Miguel, um menino o imitava, batendo palmas e virando os olhos, enquanto os demais davam risada. Uma menina, que estava no grupo ao lado, explica para o colega que não podia fazer aquilo com ele, pois era autista. A respeito dessa situação fiquei me perguntando se a repreensão foi devido a ela ter nascido com fissura labiopalatina e ter tido acompanhamento com psicólogo após as cirurgias de correção que realizou, ou vem de um movimento maior, de conscientização das crianças sobre as diferenças.

Com o passar dos dias fui observando e constatando que algumas crianças imitavam o comportamento de Miguel, ora para chamar a atenção, ora como brincadeira de mal trato. Pediam “pala a professora banheiro”, respondiam “pesenti”, e “batiam palma, viravam a cabeça e os olhos e, se em pé, davam pulinhos e pediam para ligar o ventilador e a luz”. Se, por um lado, havia essa satirização, por outro, havia um movimento das crianças no sentido de “não pode fazer assim, ele é autista”, ou então, “professor, não pode brigar com ele, é autista”. Frente a isso, conversei com a professora a respeito e ela relatou que havia explicado a condição de Miguel para os alunos e seus pais.

Na reunião de pais do primeiro bimestre, expliquei a pesquisa para os familiares e alunos presentes. Naquele momento, comecei, com a professora, a compreender a dimensão de nossas palavras na formação dos pequenos, retomamos com os participantes da reunião o que era o autismo e criamos uma proteção para Miguel entre seus pares, que só funcionou dentro da sala, porque fora, ele continuou a ser o menininho bonitinho que gostava de luz e ventilador. Seu modo de atuar no mundo era conhecido pelas crianças das outras salas que, de modo geral, lidavam com ele entre o amor e o ódio, o cuidar e o ignorar, o zelo e o desprezo.

Por fim, o que buscamos salientar até o momento é que Miguel é uma criança com diagnóstico de autismo e aluno do 2º ano do Ensino Fundamental – dentre outros aspectos, nos parece que o diagnóstico e o lugar de ser aluno e de ser criança repercutem em seus processos de singularização.

1.6. Meu olhar imediato para a criança

Minha experiência anterior com uma criança com autismo se fez na escola de educação especial em casos considerados severos, mas textos, filmes e a literatura também me possibilitaram o contato com outras especificidades de pessoas com a condição de Miguel. O autismo, que hegemonicamente é descrito a partir de padrões no comportamento, problemas no desenvolvimento da linguagem, relação interpessoal e comunicação social (APA, 2014), constrói no imaginário artístico, pessoal e social a pessoa com autismo com uma personalidade predisposta à altas habilidades ou a superar/acentrar, sozinho, os descritores diagnósticos.

Atravessado por esse contexto, chego à escola e vejo Miguel, um menino moreno, magro, de cabelo penteado e de olhos grandes. Confesso que pensei ter havido algum engano no diagnóstico, pois não imaginava que aquele corpo carregaria as marcas do autismo.

Equívoco, ao observá-lo realizando as tarefas, logo percebi que ao compará-lo com os demais da turma seus comportamentos eram diferentes. A constituição de Miguel se dá nas relações que ele estabelece com os outros que o veem como o menino com autismo. Se por um lado a sintomatologia da pessoa com autismo (APA, 2014) salienta o não contato com o outro, por outro, Miguel a subvertia, era o tempo todo pegando, abraçando e beijando. Mas me intrigava um aspecto: em certos momentos ele sempre estava sozinho, como na hora do lanche, que ele se sentava sozinho e comia só arroz e feijão que levava de casa. Eu o observo, e a tia da merenda conta que ele não se alimentava com comidas de outras cores, era só o arroz e o feijão, e este último levou tempo para ele aceitar.

Miguel come sozinho e ao terminar guarda todos os potinhos na sacola e leva para a professora. Quanta independência? Não. O combinado com a turma era para cada um segurar o seu, mas descumpríamos os combinados com Miguel, pois ficávamos segurando seus potinhos no intervalo.

Se no primeiro momento, eu o olhava por essa identidade cinematográfica²⁵ e escolar construída social e culturalmente, nas semanas seguintes comecei a me inquietar por alguns motivos. Seus gestos se mantinham próximos aos das demais crianças: chegava à sala, entrava, sentava-se em seu lugar, abria a mochila e pegava os cadernos, o livro, agenda e estojo, respondia a chamada e copiava da lousa. Porém quando o olhava um pouco mais demoradamente, o via olhando fixamente para o ventilador e para a lousa, como se ela estivesse longe e, vez ou outra, além de bater palmas e virar os olhos, balançava a cabeça para cima e para baixo, para um lado e para o outro. Miguel me fazia duvidar de tudo, principalmente se eu o olhasse rapidamente, do próprio autismo, mas ao observá-lo e ver suas particularidades, logo pensava: parece que essas características se equiparam aos fatores diagnósticos de autismo.

Neste capítulo, nos movimentamos pela dialética do singular – particular – universal com vistas a conhecermos alguns dos fragmentos que atravessam a vida do aluno neste estudo focalizado. Com nossa escolha metodológica reafirmamos o que estudiosas da teoria histórico-cultural afirmam a respeito da constituição do sujeito: ela é social, histórica e cultural. Isso implica dizer que os contextos sociais, político, econômico, escolar, familiar etc. afetam o entendimento de homem.

A seguir, vamos ao encontro da compreensão dos saberes pedagógicos e nos pautamos em uma perspectiva contra hegemônica proposta por Saviani (2021) (teoria da curvatura da vara). Esta, vai além dos estudos clínicos e pedagógicos tradicionais que comumente são utilizados para a realização do diagnóstico clínico de autismo e para a realização do trabalho pedagógico ‘fatalista’ (FREIRE, 2020). Como Freire nos permite entender, a utopia de uma escola democrática e emancipatória requer ‘conscientização’ e ‘práxis’, pois, utopia não se refere a algo inalcançável, mas à uma pedagogia de possíveis. Esse movimento nos parece possível pela dialética do singular-particular-universal da ‘práxis’ educativa com vista à uma escola mais humana. Em razão disto indagamos, como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo)?

²⁵ Algumas produções cinematográficas: 1. Meu nome é Khan (2010); 2. Farol das Orcas (2016); 3. Temple Grandin (2010); 4. Life, Animated (2016); 5. Sei que vou te amar (2008); 6. Atypical (2017); 7. The good Doctor (2017); 8. The a Word (2016); 9. Touch (2012).

SEÇÃO II. AO ENCONTRO DOS SABERES PEDAGÓGICOS

A questão pela qual nos conduzimos neste estudo (como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo)?) nos fez questionar a respeito de quais saberes circulam no âmbito acadêmico sobre o processo de aprendizagem de alunos com autismo. Em nosso contato com contextos escolares, de vida e de trabalho, nos deparamos com dois campos de saberes: clínicos e pedagógicos. Os clínicos estão desmembrados em dois grandes grupos: 1. Áreas de suporte educacional (psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia) e; 2. As práticas pedagógicas arraigadas em uma psicologia tradicional que concebe o homem a partir de hábitos mecânicos (GÓES, 2007). E os Pedagógicos, cujo saberes do professor são oriundos de sua práxis: reflexão, ação, reflexão... (SAVIANI, 2021; FREIRE, 2020).

A fim de problematizar os campos de saberes, esta seção está dividida em dois itens. No primeiro apresentamos o resultado de nossa revisão de literatura e, no segundo, apresentamos o referencial teórico sobre os saberes pedagógicos.

2.1. Revisão de literatura

Neste item recorreremos à literatura com o objetivo de conhecer o que tem sido produzido na temática da pesquisa e a partir de quais saberes (clínicos ou pedagógicos) os estudos se afirmam. Para tanto, escolhemos as fontes presentes no “Portal de Periódicos da CAPES”. Este portal foi escolhido porque é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza uma ampla gama de estudos nacionais e internacionais, além disso, conta com um acervo de mais de 45 mil títulos, 130 bases de referenciais, 12 bases dedicadas a patentes, livros, enciclopédias dentre outros. Ressaltamos que o portal de periódicos foi concebido no bojo das discussões que perpassam a dificuldade de acesso das bibliotecas nacionais à literatura científica internacional (CAPES, 2020).

A abordagem integrativa é sistemática, requer método para analisar, sintetizar e identificar os resultados dos estudos, que podem ser fruto de pesquisas com dados empíricos e teóricos. Essa abordagem assegura maior adensamento de resultados, bem como o reconhecimento das principais áreas e os profissionais que pesquisam o assunto. São etapas

deste tipo de busca: 1. Identificação do tema; 2. Definição dos critérios de seleção e exclusão dos estudos; 3. Delimitação das informações a serem selecionadas e categorizadas dos estudos; 4. Avaliação; 5. Interpretação; 6. Apresentação dos achados (MARTINS, 2018).

Como previsto na etapa 1, delimitamos o tema em “constituição humana singular”, em específico “uma criança com autismo no segundo ano do ensino fundamental”. Na etapa 2, intentamos objetividade na escolha dos textos, por isso, selecionamos os artigos por sua relevância²⁶, que é selecionada automaticamente pelo referido Portal. A etapa 3 prevê a delimitação das informações, para tanto, organizamos quadros conforme o grupo de palavras-chave. As informações contidas nestes são: ano da publicação, autor(es), título do trabalho e os dizeres sintetizados. Esse modo de organização contempla os itens 5 e 6.

A pesquisa no “Portal” foi realizada no dia 2 de setembro de 2020. Com vistas a um olhar mais amplo para as produções, não delimitamos o ano da publicação, e nem o tipo de estudo, o que resultou em trabalhos (artigos, teses, dissertações e livros) entre 2007 e 2020. A busca foi feita através de palavras-chave de acordo com a temática de nosso estudo. O grupo de descritores utilizados que nos auxiliaram para compreensão da temática apresentada foi: ‘autismo’ *and* ‘segundo ano do ensino fundamental’, ‘autismo *and* trabalho pedagógico’, ‘autismo *and* segundo ano do Ensino Fundamental *and* trabalho pedagógico’ e ‘autismo *and* segundo ano do ensino fundamental *and* trabalho pedagógico *and* singularidade’.

Gostaríamos de pontuar que a palavra-chave ‘segundo ano do ensino fundamental’ se torna importante porque acreditamos que, em cada etapa da educação há saberes pedagógicos específicos sendo mobilizados. Além disso, quando marcamos a etapa, não nos conduzimos, necessariamente, pela idade da criança, pois, conforme a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2018), as condições socioculturais afetam a relação da criança com a escola e com os conteúdos trabalhados. Por exemplo, no caso de Miguel, com oito anos, há indícios de que ele tenha passado pela crise dos sete anos, período em que a educação escolar, segundo Meshcheryakov (2011), está tomando outra dimensão.

Durante a transição de uma idade para outra, novas motivações aparecem na criança, novos motivos, outras palavras, valores são reavaliados. Eis porque o que foi essencialmente importante e incondicionalmente necessário para a criança torna-se relativo ou irrelevante no próximo passo. Portanto eu penso que esta mudança de necessidades e motivação, a reavaliação dos valores, é o ponto principal durante a transição entre idades, e o meio muda durante esta

²⁶ O portal de Periódicos da Capes mostra a ‘relevância’ do trabalho pelo número de acessos que recebe. Não é nosso objetivo realizar um tratado sobre os indicadores de ‘qualidade dos artigos’, mas há uma discussão em aberto sobre a temática; ela é perpassada por críticas sobre os ‘fatores de impactos’ e sugerem roteiros de avaliação de artigos (MIGLIOLI, 2018).

transição, significando que a atitude da criança com respeito ao meio também muda (VIGOTSKI, 2001, p. 218 *apud* MESHCHERYAKOV (2011, p. 722).

Ressaltamos ainda que, a ferramenta de pesquisa presente no portal de periódicos, por ser informatizada, além de delimitar automaticamente o ano em que o trabalho foi publicado, seleciona os principais tópicos presentes nos estudos. Tais tópicos são oriundos de uma lista de palavras que mais se repetem nos estudos e que nos serviu para delimitar os saberes que aparecem nas pesquisas em dois grupos: clínicos e pedagógicos. Além disso, organizamos os artigos pesquisados a partir das palavras-chave em quatro grupos destacando os tópicos presentes nos estudos. Vale a explicação de que, por ser fruto de um sistema algorítmico, alguns tópicos aparecem em outro idioma e, a fim de mantermos a fidedignidade, não os traduzimos.

Com vista a um trabalho mais claro e que mostre os estudos sem especificação da área, selecionamos, no próprio portal de periódicos, a opção de ordenar por ‘relevância’. A partir disso lemos os primeiros oito estudos de cada grupo de palavras-chave. O número oito diz respeito ao total de estudos encontrados no quarto grupo de descritores (Autismo *and* Segundo ano do Ensino Fundamental *and* Trabalho Pedagógico *and* Singularidade). No total foram lidos 32 trabalhos.

Conforme selecionamos os trabalhos, verificamos que alguns títulos estavam aparecendo em outro grupo; a fim de manter oito trabalhos em cada grupo, selecionamos $[8+n]$. Neste caso, $[n]$ diz respeito à quantidade de títulos repetidos. Nos rastros do objetivo proposto, organizamos um quadro especificando cada grupo de combinação de termos, o ano, os autores, título do trabalho e os dizeres dos títulos selecionados. Dentre os trabalhos escolhidos, alguns não contemplavam em específico, as questões do autismo, mas abordavam questões relacionadas à educação em uma perspectiva inclusiva, que para nós, também se torna um trabalho ‘relevante’, mas neste caso, para além da métrica. A seguir, a fim de compreender o que se tem de estudo no âmbito da temática desta tese, dividimos os termos pesquisados em quatro quadros.

Quadro 4. Grupo 1. Autismo *and* segundo ano do Ensino Fundamental

<i>Ano</i>	<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Dizeres dos trabalhos</i>
2012	Fernanda de Bastani Busnello; Graciela Inchausti de Jou; Tânia Maria Sperb	Desenvolvimento de Habilidades Metacognitivas: Capacitação de Professores de Ensino Fundamental (artigo)	O objetivo central é “elaborar e avaliar um curso de capacitação para professores do ensino fundamental” (BUSNELLO; JOU; SPERB, 2012, p. 311). Para tanto, fundamentam seu estudo na psicologia cognitiva compreendendo, ser ela, uma possibilidade de saber como se aprende para desenvolver certas habilidades. O trabalho é realizado com alunos do 5º ano do ensino

			fundamental e focaliza as avaliações das competências de leitura, mas não focaliza o autismo e o segundo ano do ensino fundamental.
2013	Cláudia Sanini; Maúcha Sifuentes; Cleonice Alves Bosa	Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares (artigo)	O estudo tem o objetivo de revisar criticamente a literatura a respeito do brincar da criança autista e busca compreender se é no brincar livre ou dirigido que existe a promoção da brincadeira. As autoras compreendem que o desenvolvimento do autista considera a dimensão sociocultural. Consideram que competência social é sempre aprendida com o outro. Embora o estudo aborde o autismo, não aborda o segundo ano do ensino fundamental.
2014	Andréa Regina Nunes Misquiatti; Maria Claudia Brito; Jéssica dos Santos Ceron; Priscila Piassi Carboni; Ana Gabriela Olivati	Comunicação e Transtorno do Espectro do Autismo: Análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção (artigo)	O estudo tem o objetivo de “analisar o conhecimento de professores de ensino fundamental sobre a comunicação de pessoas com transtornos do espectro do autismo, em dois momentos distintos, pré e pós-intervenção” (MISQUIATTI et al., 2014, p. 479). O estudo é comparativo e parte do saber da fonoaudiologia para a inserção de alunos em sala comum.
2015	Cristiana Rezende Gonçalves Caneda; Tânia Marisa Lopes Chaves	A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular (artigo)	As autoras objetivaram “conhecer a percepção do professor e do tutor frente à inclusão escolar das crianças com autismo” (CANEDA; CHAVES, 2015, p. 142). Para tanto, buscam refletir a respeito de qual a intencionalidade dos discursos pedagógicos, uma vez que, na maioria das vezes eles tendem à reprodução. Nessa via, se pautam na análise do discurso de linha francesa e na psicanálise de Freud. O estudo focaliza a questão do autismo, mas não o segundo ano do ensino fundamental.
2016	Hector Renan da Silveira Calixto; Amélia Escotto do Amaral Ribeiro	A educação de surdos em Duque de Caxias: marcos históricos (artigo)	Calixto e Ribeiro (2016) realizam uma pesquisa histórica e documental a respeito da educação de pessoas surdas no município de Duque de Caxias. Tem por objetivo, “analisar o processo de constituição da educação de surdos em Duque de Caxias” (CALIXTO; RIBEIRO, 2016, p. 45). Consideram com o estudo que o município estudado se baseia em uma abordagem bilíngue para o ensino de surdos. Neste estudo o autismo é apenas citado quando os autores mencionam as classes de educação especial.
2017	Mariana Helena Silva da Luz; Candido Alberto Gomes; Adriana Lira	Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente (artigo)	Os autores têm por objetivo “narrar a partir do caso do menino Júnior, os desafios enfrentados pela professora e sua auxiliar pedagógica, buscando desta forma, identificar quais os desafios da prática docente para acompanhamento de uma criança autista e em que condições a inclusão ocorre” (LUZ; GOMES; LIRA, 2017, p. 125. Para tanto, recorrem à abordagem histórico-crítica de Paulo Freire para fundamentarem seus olhares.
2018	Ana Paula Aporta; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I	O estudo tem o objetivo de “apresentar atividades propostas para um aluno com Transtornos do Espectro Autista (TEA) que frequentou o segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola na rede

		(artigo)	privada de ensino em uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo” (APORTA; LACERDA, 2018, p. 45). Nele as autoras partem do referencial vigotskiano e afirmam que os impedimentos biológicos não impossibilitam o desenvolvimento dos sujeitos.
2019	Giselle Mouta Fadda; Vera Engler Cury	A Experiência de Mães e Pais no Relacionamento com o Filho Diagnosticado com Autismo (artigo)	É um estudo de cunho fenomenológico, no qual as autoras buscam compreender as experiências de mães e pais no relacionamento de filhos com autismo. Para tanto, tomam o conceito de tornar-se pessoa do psicólogo Carl Ransom Rogers e consideram que o olhar inicial dos pais para os filhos era marcado “por sentimentos de esgotamento, solidão, desamparo e vulnerabilidade” (FADDA; CURY, 2019, p. 7). O trabalho foi realizado em uma escola de ensino fundamental, mas não especificamente com o segundo ano, já que a idade dos participantes é de 6-10 anos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Dos estudos, os que abordam a pessoa com autismo, a compreende por um viés de possibilidades. Mas nem todos se aproximam de nossa concepção por causa da matriz teórica. Fadda e Cury (2019) partem da fenomenologia. De viés clínico, o estudo de Busnella, Jou e Sperb (2012) fundamenta-se na psicologia cognitivista; Caneda e Chaves (2015) partem da psicanálise freudiana; Misquiatti, et al. (2014) embasam-se em estudos da clínica fonoaudiológica e Sanini, Sifuentes e Bosa (2013), na abordagem psicológica de Hartup. Por um viés pedagógico, temos a pesquisa de Luz, Gomes e Lira (2017) que analisa o trabalho do professor a partir da pedagogia histórico-crítica e o estudo de Aporta e Lacerda (2018), de matriz histórico-cultural.

Destes estudos, apreendemos alguns tópicos e quantas vezes eles aparecem nos trabalhos: *Autism* – 7; *Psychology* – 6; *Rehabilitation* – 6; *Education* – 5; *Medicine* – 5; *Public Health* – 4; *Teachers* – 3; *Mathematical Analysis* – 3; *Child Health* – 3; *Social Skills* – 3; *Child development* – 3; *Sciences (General)* – 3; *Behavior problems* – 2; *Fonoaudiologia* – 2; *Des. Infantil* – 2; *Educação Infantil* – 2; *Criança* – 2; *Comunicação* – 2; *Child* – 1; *Adolescent* – 1.

Dos tópicos presentes nos estudos, inferimos que há indícios de dois tipos de saberes: clínicos e pedagógicos. Os saberes clínicos são descritos a partir de palavras como: *Medicine*, *Psychology*, *Behavior Problems* etc. Já os saberes pedagógicos estão próximos do contexto escolar como: *Educação Infantil*, *Criança*, *Desenvolvimento Infantil* etc. A fim de continuarmos nossa busca, passamos a seguir para o segundo grupo de trabalho que contém os descritores ‘autismo *and* trabalho pedagógico’.

Quadro 5. Grupo 2. Autismo *and* Trabalho Pedagógico

<i>Ano</i>	<i>Autor</i>	<i>Título</i>	<i>Dizeres dos trabalhos</i>
2000	Lazslo Antonio Ávila	Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis (artigo)	A partir da interface entre educação, psicanálise e autismo, o trabalho tem por objetivo “articular uma proposta para o trabalho clínico e pedagógico com sujeitos autistas” (ÁVILA, 2000, p. 11). O autor recorre a Freud em “O mal-estar da civilização” ao mencionar três possíveis profissões: a de educar, governar e psicanalisar. Por essa abordagem, o autor considera que é preciso compreender o aluno em suas necessidades pessoais, valorizando, as ações do sujeito.
2009	Maria Angela Fávero-Nunes; Manoel Antônio dos Santos	Itinerário Terapêutico Percorrido por Mães de Crianças com Transtorno Autístico (artigo)	O objetivo do estudo “é examinar o itinerário percorrido por mães de crianças com transtorno autístico na busca do diagnóstico e tratamento, relacionando-o com a convivência com o filho acometido” (FÁVERO-NUNES; SANTOS, 2009, p. 208). Para tanto, focalizam a intervenção terapêutica e a prática clínica auxiliando as famílias em suas dificuldades. Este estudo não focaliza o trabalho pedagógico.
2009	Pedro Francisco González	El proceso de construcción de las necesidades profesionales y pedagógicas de los profesores. un estudio exploratório (artigo)	González objetivou caracterizar os diversos fatores e dimensões que se relacionam com o processo de construção das necessidades profissionais e pedagógicas de um grupo de professoras do Ciclo 1 do Ensino Básico. Para discutir a formação do professor, os dizeres de Nóvoa são trazidos com o intuito de problematizar a construção social do conhecimento pelos próprios professores. O autismo é trazido neste trabalho para mostrar as dificuldades dos professores que, muitas vezes, limitam os alunos com autismo às próprias características do autismo e não vislumbram uma atuação na sociedade.
2016	Isabel Rodrigues Sanches; Ruthe Bezerra Falcão	A ciranda da inclusão: promovendo o desenvolvimento e a interação em um grupo de jardim de infância de que faz parte uma criança com autismo (artigo)	O estudo tem por finalidade “promover uma educação inclusiva, apostando no desenvolvimento e na interação de todas as crianças, num grupo de jardim de infância, e na superação das dificuldades de uma criança com diagnóstico de autismo” (SANCHES; FALCÃO, 2016, p. 43). Na busca pelo objetivo proposto as autoras abraçam uma perspectiva crítica e de cunho freiriana a qual pontua que o pensar, se for crítico, contribui para a melhora da prática. Assim, o trabalho em conjunto e adequado ao autista, pode gradativamente possibilitar evolução no processo inclusivo e educativo.
2015	Cristiane Angst; Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto; Carmem Regina Giongo	Violência no contexto da educação infantil: um olhar da psicologia escolar (artigo)	No trabalho de cunho exploratório-descritivo as autoras partem da psicologia escolar (na qual o psicólogo deve entender e se apropriar do funcionamento da escola) para “analisar e discutir contribuições da Psicologia Escolar diante da violência presente na relação professor-aluno no contexto da Educação Infantil” (ANGST; MENEGOTTO; GIONGO, 2015, p. 46). As autoras consideram que a atuação do psicólogo deva ser

			conjunta visando, desnaturalizar as violências cristalizadas socialmente no espaço escolar. Neste estudo, a questão do autismo aparece no relato da professora que não sabia como lidar com Bento, aluno com suspeita de autismo. O estudo não focaliza o ensino fundamental.
2016	Nerli Nonato Ribeiro Mori	Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos (artigo)	O estudo visa “apontar e refletir sobre alguns limites e possibilidades da educação inclusiva com base em fundamentos da psicologia, discutindo aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com transtornos” (MORI, 2016, p. 51). Pela vertente da psicologia educacional, afirma que esta pode produzir e redimensionar o conhecimento relacionado à escolarização, recorrendo a teoria histórico-cultural. A autora considera que o aluno com autismo aprende e que o lugar de tal aprendiz é na escola comum.
2018	Alexandre Freitas Marchiori; Carla de Almeida Aguiar França	Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo (artigo)	Com o referencial de Vigotski, os autores consideram que a formação da identidade acontece nas relações sociais. O objetivo do estudo foi “traçar perspectivas de trabalho pedagógico para auxiliar no processo de desenvolvimento de uma criança com autismo, atendida na educação infantil” (MARCHIORI; FRANÇA, 2018, p. 488). Os autores consideram que o rótulo de autismo não deve conduzir o trabalho pedagógico com sujeitos autistas na Educação Infantil.
2018	Flávia Ramos Cândido; Amaralina Miranda de Souza	Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em uma escola pública do Distrito Federal (artigo)	O trabalho tem como “objetivo analisar o uso do software GRID 2 e sua implicação nos processos de ensino-aprendizagem, comunicação e inclusão escolar de um estudante com autismo do Distrito Federal” (CÂNDIDO; SOUZA, 2018, p. 839). As autoras consideram que a pesquisa qualitativa pode possibilitar a compreensão das relações humanas. Recorrem ao uso de software educacional GRID e consideram que ele pode facilitar a prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Deste grupo, alguns não focalizam os saberes pedagógicos. Ávila (2000) é de abordagem freudiana; Angst e Menegotto e Giongo (2015) se orientam pelo viés da psicologia escolar; Mori (2016) aborda a temática pela vertente da psicologia da educação e Fávero Nunes e Santos (2009) a partir da intervenção terapêutica. Mas outros estudos focalizam o pedagógico. Gonzales (2009) investiga as práticas pedagógicas de professores com alunos com autismo e focaliza a pessoa com autismo pelo viés histórico-cultural; Marchiori e França (2018) se embasam na constituição social do homem. Para os autores, a linguagem é fundamental para o trabalho pedagógico, pois, é por meio dela que há possibilidades de construção de sentidos e

significados, relação com o outro e apropriação da leitura e da escrita; Sanches e Falcão (2016) organizam o trabalho a partir de Paulo Freire e explicam que o trabalho pedagógico precisa ser fruto de uma reflexão, para tanto, é necessário, no contexto educação, planos de ação que focalizem o conteúdo a ser trabalhado, o processo de construção do conhecimento e os momentos de avaliação; por fim, Cândido e Souza (2018) buscam facilitar a prática pedagógica por meio de um software educacional. As palavras ‘autismo *and* trabalho pedagógico’, resultaram em 46 trabalhos, sendo 39 artigos e 11 capítulos de livro, em um período de 2000-2020.

Os principais tópicos presentes nos estudos são: *Autism* – 12; *Education* – 10; Educação – 5; Autismo – 5; *Learning* – 5; *Teachers* – 4; Inclusão – 4; *Psychology* – 3; *Public Health* – 3; Educação Infantil – 3; *Medicine* – 3; *Inclusion* – 3; *Special Education* – 3; *Sciences (General)* – 3; Educação Especial – 2; *Educación* – 2; Educação Inclusiva – 2; *Psicanálise* – 2; Educação Física – 1; *Methylphenidate* – 1.

Por mais que tenhamos utilizado descritores que reiteram o espaço escolar, assim como o grupo 1, os descritores parecem delimitar os saberes clínicos e pedagógicos. Esse resultado, se olhado do ponto de vista histórico, parece rememorar um aspecto histórico e estrutural no trabalho educacional com pessoas com deficiência: a marca do saber clínico que ‘trata’, como o nome do método de trabalho com pessoas com autismo; ‘Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados à Comunicação’ (TEACCH). Partindo deste resultado, ficamos intrigados ao conhecer a resultante da combinação dos descritores incluindo a soma dos descritores ‘autismo *and* segundo ano do Ensino Fundamental *and* trabalho pedagógico’. Abaixo, segue o quadro com o terceiro grupo de descritos.

Quadro 6. Grupo 3. Autismo *and* segundo ano do Ensino Fundamental *and* Trabalho Pedagógico

<i>Ano</i>	<i>Autor</i>	<i>Título</i>	<i>Dizeres dos trabalhos</i>
2008	Lucila Maria Costi Santarosa; Débora Conforto; Liliana Passerino; Mára Lúcia Fernandes Carneiro; Marlise Geller	Ambientes virtuais para formação de professores em informática na educação especial: Construindo acessibilidade (artigo)	O artigo das autoras é fruto de um trabalho reflexivo que aborda a inclusão digital de alunos e professores por meio do ambiente virtual. Elas consideram que no ambiente virtual utilizado para a formação dos professores há uma possibilidade de trabalho que dê subsídios para resolver problemas comuns do uso de recursos digitais pelos professores. Ainda demarcam a necessidade de se olhar para o trabalho que o professor realiza de maneira remota, como trabalho realizado. O estudo não aborda as questões do autismo.
2010	Teresa H. Schoen-Ferreira;	Síndrome de Kabuki: estudo de caso a respeito	Com a recente e crescente democratização do ensino, tem-se dado ênfase à inclusão, não longe

	Juliana M. P. Ramos; Maria E. B. Ávila; Renata R. Dabbur; Thais A. Lima; Márcia R. F. Marteleto	Das características comportamentais, cognitivas, sociais e fonoaudiológicas (artigo)	disso, e com o objetivo de “descrever características comportamentais, cognitivas e sociais de uma criança com seis anos de idade com Síndrome de Kabuki, e suas implicações no processo escolar” (SCHOEN-FERREIRA et.al. 2010, p. 71), o referido estudo desenvolvido no departamento de fonoaudiologia da UNIFESP avaliou por meio da observação comportamental, fonoaudiológica e psicológica uma criança com a síndrome de Kabuki. Em considerações, os autores ressaltam a importância de articulação de programas de saúde com outros programas. Neste estudo, o autismo aparece para descrever que pessoas com Kabuki podem apresentar autismo.
2013	Izabela Carvalho Bento; Áurea Regina Guimarães Thomazi	Educação ambiental emancipatória na escola: possibilidades da prática educativa docente (artigo)	O Artigo de Bento e Thomazi (2013) apresenta um trabalho desenvolvido em escolas de Ensino Fundamental e Médio do município de Aimorés (MG). Os autores partem da discussão a respeito da educação ambiental em uma sociedade sustentável e consideram que a crescente degradação dos recursos ambientais implica na busca de novos meios para a conservação. Ao buscar dar ênfase a esses novos meios, realizaram práticas pedagógicas com professores no sentido de construir um agente facilitador do aprendizado. Ademais, o trabalho realizado em conjunto à natureza, pelas escolas culminou em um diferencial na aprendizagem dos alunos levando a construir um senso crítico. O trabalho focaliza os anos finais do ensino fundamental, pela temática da educação ambiental. Também não aborda a questão do autismo. No estudo, a questão do autismo aparece no relato de um professor a respeito da experiência com um aluno com cegueira e autismo.
2016	Armando Aroca	El Programa Etnomatemática: Avances, Desafíos y su Papel en la Globalización Económica y el Proyecto Neoliberal (artigo)	Com o objetivo de conhecer diversas concepções sobre o desenvolvimento do Etnomatemática no mundo e, especificamente na América Latina, Aroca (2016) parte da XIV conferência Iberoamericana de Educação Matemática (CIAEM) em Tuxtla, no México apontando perguntas que focalizam o desenvolvimento da Etnomatemática no mundo. Por meio de um grupo focal com quinze pesquisadores da referida abordagem, o estudo sinaliza a necessidade de sensibilizar os matemáticos no sentido de que a matemática em si é transdisciplinar e transcultural. Neste estudo, a questão do autismo aparece para explicar que a etnomatemática tem lugar para todas as pessoas.
2016	É. G. Amorim; O. M. Medeiros Neta; J. Guimarães	A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015) (artigo)	Amorim, Medeiros Neta, Guimarães (2016) consideram a deficiência como um conceito histórico-social que demanda discussão em várias esferas da sociedade. Em vista disso, têm o objetivo de “mapear, no período de 1960 a 2015,

			os componentes curriculares dos currículos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que versam sobre a deficiência em seus diversos contextos” (AMORIM; MEDEIROS-NETA; GUIMARÃES, 2016). Do estudo, destacam que pelo mapeamento dos componentes curriculares que versam sobre a deficiência, há um assertivo grau de concepções retratadas por meio da legislação e nos currículos, porém, as discussões a respeito do direito de cidadania plena, se torna abstrata. Este estudo não focaliza as práticas pedagógicas de alunos com autismo e aborda a educação superior.
2019	Andiara Cristina de Souza; Guilherme Henrique Gomes da Silva	Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (artigo)	Ao discutir os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi “compreender as contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a aprendizagem matemática de estudantes com TEA” (SOUZA; SILVA G., 2019, p. 1305), os autores destacam a sobreposição do diagnóstico às singularidades de alunos com autismo que leva, em muitos casos, ao fracasso escolar. As considerações são tecidas com base na psicologia histórico-cultural.
2019	Roberta Caetano Fleira; Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes	Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática (artigo)	Tendo por objetivo “analisar as práticas matemáticas de um aluno de catorze anos de idade, com necessidades especiais decorrentes do Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluído em uma sala de aula regular de ano” (FLEIRA; FERNANDES, 2019, p. 811), as autoras consideram que ao serem inseridos em espaços inclusivos, os alunos com TEA puderam experienciar a matemática. Além disso, demonstraram terem gostado de realizar a atividade em sala de aula.
2020	E. J. Cohen; P. E. G. A. Delage; R. B. Alencar; A. B. Menezes	Percepção dos estudantes em relação a uma experiência de Gamificação na disciplina de psicologia e educação inclusiva (artigo)	O objetivo do trabalho foi “avaliar a percepção de discentes de uma disciplina de Psicologia e Educação Inclusiva sobre uma atividade gamificada adotada com a expectativa de estimular o engajamento dos alunos e a aproximação deles com a prática sem sair da sala de aula” (COHEN, et. al., 2020, p. 1). Os autores consideram que as tecnologias digitais modificaram as relações do homem com o mundo, ao proporem uma atividade gamificada (atividade sistematizada para a resolução de problemas), estimularam os alunos a resolverem os problemas de maneira autônoma e ativa. Este estudo não aborda a prática pedagógica e focaliza a pessoa com autismo apenas em uma situação fictícia.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

A busca resultou em um total de 21 estudos, sendo destes, 14 artigos e 7 livros, em um recorte temporal de 2008 a 2020. Novamente esclarecemos que não delimitamos o ano, de modo a abranger mais estudos. Dos textos aqui apresentados, alguns abordam a prática pedagógica, mas não focalizam o autismo. Aroca (2016) focaliza a prática pedagógica e a educação matemática; Bento e Thomazi (2013) investigam a partir da educação ambiental; Fleira e Fernandes (2019) estudam as práticas matemáticas. É interessante comentar que, embora o descritor tenha sido o 2º ano do ensino fundamental, encontramos estudos que abordam outros anos; Souza e Silva (2019), na perspectiva histórico-cultural, também se baseiam na educação matemática. Na seara da abordagem clínica, Schoen-Ferreira (2010) parte do saber do fonoaudiólogo e do psicólogo; Cohen et al. (2020) mostram que é positivo aproximar alunos do curso de psicologia com a prática do psicólogo escolar.

É necessário demarcar que quatro trabalhos são oriundos de saberes pedagógicos e dois de saberes clínicos, mas, se considerarmos os descritores utilizados, todos os trabalhos deveriam focalizar a abordagem pedagógica. Há ainda, um aspecto interessante que se repete nesta busca; mesmo delimitando os descritores, aparecem estudos fora da temática pesquisada, como de Amorim, Medeiros-Neta e Guimarães (2016) e Santarosa et al. (2008) que não focalizam a prática pedagógica e nem a questão do autismo.

Tópicos presentes no trabalho: *Autism* – 8; *Rehabilitation* – 7; *Psychology* – 6; *Medicine* – 6; *Education* – 5; *Public Health* – 4; *Teachers* – 3; *Mathematical Analysis* – 3; *Child health* – 3; *Social skills* – 3; *Child development* – 3; *Sciences (General)* – 3; *Behavior Problems* – 2; Fonoaudiologia – 2; Desenvolvimento Infantil – 2; Educação Infantil – 2; Criança – 2; Comunicação – 2; *Child* – 1; *Adolescent* – 1.

Aqui, novamente parece que o resultado se repete. Por mais que tenhamos utilizado os descritores ‘autismo *and* segundo ano do ensino fundamental *and* trabalho pedagógico’, aparecem tópicos que remetem à dualidade dos saberes clínicos e pedagógicos. A fim de concluir a pesquisa e estreitar a temática de nosso trabalho, vamos ao último grupo de descritores: ‘autismo *and* segundo ano do ensino fundamental *and* trabalho pedagógico *and* singularidade’.

Quadro 7. Grupo 4. Autismo *and* Segundo ano do Ensino Fundamental *and* Trabalho Pedagógico *and* Singularidade

<i>Ano</i>	<i>Autor</i>	<i>Título</i>	<i>Dizeres dos trabalhos</i>
2009	Félix Díaz Rodríguez	Algumas considerações sobre os Chamados	Rodriguez (2009) ao discutir os transtornos comportamentais considera que existe uma obrigação histórica dos governos em melhorar suas

		transtornos Comportamentais (capítulo)	sociedades e seus sistemas educacionais, sendo necessário que se avalie e valorize o trajeto educativo e de formação da personalidade. Para tanto, há a necessidade de um procedimento pedagógico e psicopedagógico de qualidade e que garanta instrução acadêmica e atitudinal na escola. Por essa via, pensar em qualidade perpassa rever as “as inúmeras estratégias preventivas, de diagnóstico e terapêuticas com seus métodos, técnicas, instrumentos e recursos existentes que permitem modificar os motivos, as atitudes e os comportamentos inadequados” (RODRÍGUEZ, 2009, p. 276) de pessoas consideradas com transtorno comportamental. Este estudo não aborda pessoas com autismo.
2009	Gillianderson Freitas Ribeiro; Tânia de Souza Lima; Marilda Carneiro Santos	Inclusão escolar em Feira de Santana: caracterização da prática pedagógica (capítulo)	Fruto de uma pesquisa maior, o estudo de Ribeiro, Lima e Santos (2009) focaliza o atendimento aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais da rede municipal e na zona urbana de Feira de Santana. A pesquisa constata que na maioria das escolas da rede municipal os docentes apenas integram, não há uma efetiva inclusão dos alunos nas propostas pedagógicas, o que leva a uma necessidade de reforçar o caráter flexível do planejamento de modo a abranger uma ampla participação nas propostas. Este estudo aborda o trabalho pedagógico, mas não discute o autismo.
2009	Mariene Martins Maciel; Argemiro de Paula Garcia Filho	Autismo: uma abordagem tamanho família (capítulo)	No estudo, os autores consideram que identificar o autismo é o primeiro passo da intervenção com essas pessoas, assim o papel do professor e do pediatra se tornam fundamentais, além disso, explicam que não há um único tratamento ou intervenção. Ao problematizar essa temática, relatam estratégias adotadas por uma família cujo filho mais novo é autista. Por meio da estratégia da brincadeira, do diálogo com diversas abordagens teóricas e da intensa participação da família foi possível superar barreiras de comunicação, aspecto fundamental na educação dessas crianças.
2010	Aline Beatriz Feltrin; Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues	Habilidades sociais de irmãos de crianças com transtorno do espectro autístico (capítulo)	Ao discutirem as habilidades sociais de irmãos de crianças com transtorno do espectro autista, Feltrin e Rodrigues (2010) consideram que se trata de um transtorno do desenvolvimento que se inicia na infância e em sua peculiar forma de comportamento interfere no relacionamento em geral, familiar e, em específico, com os irmãos. Em um grupo de 10 crianças com o referido diagnóstico e idade entre sete e 12 anos utiliza-se da análise estatística como método investigativo. As autoras tinham como hipótese de estudo que irmãos de pessoas com TEA apresentam menos habilidade nas interações sociais, tese que foi refutada. Ainda assim, consideram que a presença de problemas comportamentais em irmãos de

			crianças com TEA podem estar relacionados à baixa qualidade da interação familiar.
2014	João Mendes de Lima Júnior; Nairan Morais Caldas; Débora Cristiane Silva Flores Lino	Aprendizagem em saúde mental e saúde da família: o contexto das instituições de ensino superior (capítulo)	Os autores consideram que um desafio grande para embasamento de políticas públicas é a formação de profissionais com aparato teórico e técnico. Por essa via, o desafio se torna maior quando diz respeito às questões da saúde mental. Júnior, Caldas e Lino (2014, p. 121) consideram que alguns aspectos podem servir para sustentar políticas públicas que se movimentam em um saber teórico e técnico: a criação de dispositivos que viabilizem a interlocução entre instituições de ensino; a garantia da singularidade da experiência de ensino/aprendizagem e o mais importante “não recuar diante dos obstáculos enfrentados na produção de diálogos entre, saúde mental e a atenção básica”.
2017	Leila Ferreira Andrade; Vanessa Queiroz Costa; Carolina Rizzotto Schirmer	Vamos brincar? O uso da Comunicação Alternativa para favorecer a brincadeira de crianças com dificuldade na comunicação oral (capítulo)	Ao discutirem o uso da comunicação alternativa na brincadeira de crianças com dificuldade na comunicação oral, as autoras, que tiveram seu curso formativo atravessado por atividades lúdicas, partem da atenção das necessidades dos alunos buscando estabelecer comunicação. Andrade, Costa e Schirmer (2017) consideram que o relacionamento interpessoal potencializa o aprendizado, assim questionam, como se ensinar a ler e escrever sem antes estabelecer uma comunicação? Por isso, afirmam que o lúdico possibilita o entendimento do simbólico e, que esse entendimento, vai além da palavra. Neste estudo, o autismo só aparece em nota de rodapé para explicar que a comunicação alternativa também é usada com pessoas nessa condição.
2018	Rafaela Corrêa Silva	Experiências de invenção e formação: uma intervenção outra (com) crianças no Transtorno do Espectro Autista (capítulo)	Ao narrar as experiências de trabalho com crianças com transtorno do espectro autista, Silva R. (2018) parte de sua história pessoal de formação para ilustrar como os sujeitos carregam marcas de suas relações. Nessa linha de raciocínio, a autora pontua que a gestão escolar pode ser uma facilitadora do processo de inclusão escolar. Em considerações, menciona, a partir da perspectiva larrosiana que, as relações de ensino devem ser atravessadas por encontros com os sujeitos de estudo e que a figura do professor nesse processo é primordial, pois, pode ser entendido como um facilitador, apoiador e mediador. Por isso, o trabalho educacional precisa ser com o sujeito, e não para o sujeito.
2018	Leidiane Macambira	Entre ver e não ver... Encontros entre pessoas que não vêm (apenas) com os olhos (artigo)	Ao narrar as experiências de vida e de formação de professores e dos encontros exclusivamente com os olhos, Macambira (2018) considera que ver com os olhos pode ter sido um modo mais imediato de apropriação do mundo. A autora desconstrói a

			noção de ver e enxergar e afirma que há possibilidades, por exemplo, de organização da memória, através do olfato... as reminiscências.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Encontramos um total de oito trabalhos no período de 2009-2018 - cinco livros e três artigos. Destes trabalhos, alguns trazem os saberes pedagógicos: Andrade, Costa e Schirmer (2017), Lima e Santos (2009), Macambira (2018), Rodrigues (2009) e Silva R. (2018). Os autores partem do entendimento de que para ler, escrever e brincar é necessário que a criança adentra na esfera do simbólico, do lúdico. Para que isso aconteça, as discussões sugerem a necessidade de se repensar o trabalho pedagógico de modo a contemplar todas as crianças. Outros trabalhos se orientam pela área clínica, por partirem de questões amplas, como saúde mental e atenção básica, às discussões a respeito de problemas comportamentais de familiares de crianças com autismo: Feltrin e Rodrigues (2010) e Júnior, Caldas e Lino (2014). Por fim, Maciel e Garcia Filho (2009) focalizam o autismo por múltiplos olhares.

Destes estudos, nos interessamos por alguns, visto que a temática, que (des)constrói o entendimento do corpo e dos espaços será importante para a discussão a respeito de como a criança com autismo se constitui, na relação com o outro, de modo singular: Macambira (2018), Silva R. (2018) e Maciel e Garcia Filho (2009).

Os principais tópicos encontrados, que nos remetem à sala de aula são: *Special education* – 2; Pessoa com Def., Ed. Esp., Inclusão ed., Ed. Sup., Currículo – 1; Autismo – 1; *Sciences (general)* – 1; *Deaf persons* – 1; *Teachers* – 1; *Education* – 1; *Disabled Students* – 1.

Quando buscamos pelos descritores ‘Autismo *and* Segundo ano do Ensino Fundamental *and* Trabalho Pedagógico *and* Singularidade’ notamos que nenhum dos trabalhos encontrados relacionam a noção de singularidade à pessoa com autismo. Por meio da leitura dos resumos inferimos que a singularidade pode ser entendida por diversas abordagens teóricas. Por uma abordagem larrosiana ou em diálogo com a filosofia de Deleuze, o sujeito singular está além do diagnóstico de autismo, ele precisa ser enxergado como ser integral (SILVA, 2018). Olhando o sujeito como sendo histórico, Calixto e Ribeiro (2016) compreendem que a singularidade está na marca linguística de um aluno surdo. Pela área clínica, especificamente da saúde mental e da saúde da família, Júnior, Caldas e Lino (2014) pontuam que a singularidade diz respeito às marcas da polifonia dos sujeitos, a escuta qualificada e vislumbra o empoderamento e protagonismo dos sujeitos.

Embora apreendamos alguns aspectos de diversas perspectivas a respeito dos sentidos da noção de singularidade, em nenhum estudo de nossa busca bibliográfica se trabalhou este conceito em relação às pessoas com autismo no segundo ano do ensino fundamental. Ao focalizarmos na especificidade da teoria histórico-cultural, há pistas dos sentidos do conceito de singularidade no estudo ‘Uma breve análise da constituição do sujeito pela ótica das teorias de Sartre e Vygotski’, no qual, Diogo e Maheirie (2007) refletem a constituição do sujeito em Sartre e Vygotski. Ao considerar que a mediação social nos constitui, as autoras compreendem que o desenvolvimento humano em Vygotski é perpassado pelos “sentidos pessoais”, que são os signos que se singularizam por meio daquilo que o sujeito vivenciou.

Ao apresentarmos os resultados de nossas buscas no portal de periódicos da CAPES e sintetizarmos em gráficos e quadros os principais tópicos presentes nos estudos, ressaltamos que em todas as combinações feitas, os descritores utilizados remetem ao contexto escolar: 1. ‘autismo *and* segundo ano do ensino fundamental’ (52 trabalhos); 2. ‘segundo ano do Ensino Fundamental’ (6.512 trabalhos); 3. ‘autismo *and* trabalho pedagógico’ (46 trabalhos); 4. ‘autismo *and* segundo ano do Ensino Fundamental *and* trabalho pedagógico’ (21 trabalhos); 5. ‘autismo *and* segundo ano do ensino fundamental *and* trabalho pedagógico *and* singularidade’ (8 trabalhos).

Mas, conforme descrevemos os tópicos, inferimos que os estudos retratados no âmbito dos saberes clínicos estavam muito presentes. Por esse motivo, sintetizamos os termos em dois saberes: pedagógicos e clínicos. No que diz respeito aos saberes pedagógicos foram encontrados 92 tópicos:

- *Education*, Educação e *Educación*: 28; *Teachers*: 11; *Mathematical Analysis*: 6; *Social Skills*: 6; *Child Development* e Desenvolvimento Infantil: 10; Educação Infantil: 7; *Learning*: 5; Inclusão e *inclusion*: 7; *Special Education* e Educação Especial: 7; Educação Inclusiva: 2; Educação Física: 1 e Pessoa com deficiência, *Disabled students*, Educação Especial, Inclusão educacional, Educação Superior e Currículo: 2.

Com foco em saberes clínicos, obtivemos 67 tópicos:

- *Deaf Persons*: 1; *Psychology*: 15; *Public Health*: 7; *Medicine*: 14; *Psicanálise*: 2; *Methylphenidate*: 1; *Rehabilitation*: 13; *Child Health*: 6; *Behavior Problems*: 4 e Fonoaudiologia: 4.

Gráfico 1. Porcentagem de tópicos por área do saber



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Ao somarmos os trabalhos encontrados, excluímos os descritores: *'autism'*, *'autismo'*, *'sciences (general)'*, *'criança'*, *'comunicação'*, *'child'* e *'adolescente'*, pois poderiam conter tanto os saberes pedagógicos, quanto os clínicos.

Dos 32 achados, 12 contêm (67 tópicos) que dão indícios de estarem fundamentados em um saber clínico e representam 42% dos tópicos: Ávila (2000), Fávero-Nunes e Santos (2009), Feltrin e Rodrigues (2010), Schoen-Ferreira et. al. (2010), Busnella, Jou e Sperb (2012), Sanini, Sifuentes e Bosa (2013), Júnior, Caldas e Lino (2014), Misquiatti, et al. (2014), Angst e Menegotto e Giongo (2015), Caneda e Chaves (2015), Mori (2016) e Cohen et al. (2020). Os 15 estudos, oriundos de saberes de cunho pedagógicos resultaram em 58% (92 tópicos): Gonzales (2009), Lima e Santos (2009), Rodrigues (2009), Bento e Thomazi (2013), Sanches e Falcão (2015), Aroca (2016), Andrade, Costa e Schirmer (2017), Luz, Gomes e Lira (2017), Aporta e Lacerda (2018), Cândido e Souza (2018), Fleira e Fernandes (2019), Macambira (2018), Marchiori e França (2018), Silva R. (2018) e Souza e Silva (2019), temos uma diferença de 6% de um área saber para o outro.

Este dado nos dá indícios de que o contexto educacional se vale de um saber expressado pela clínica tradicional, que parece reafirmar dizeres históricos estruturais: de que a pessoa com deficiência precisa ser tratada e de que o ser humano aprende via fixação mecânica de listas de tarefas. Este dado remete à história da educação do deficiente no Brasil, pois esteve, desde seu começo, subordinada à prática clínica tradicional.

De acordo com Jannuzzi (2012), no início do século XX, a pessoa com deficiência ocupava um lugar às margens da sociedade em consequência de sua condição fisiológica. Nesse período, o enfoque para essas pessoas era o do tratamento e, o que dizia se uma pessoa era considerada deficiente ou não eram as avaliações: por idade, inteligência, atenção e memória.

Além disso, os critérios para se avaliar pedagogicamente as pessoas “anormais” eram, basicamente, o grau de inteligência. A educação da pessoa com deficiência no início do século XX parecia tencionar crenças e valores em uma sociedade na qual, o direito ao voto (tendo como critério idade e alfabetização) desconsiderava as mulheres, as pessoas em situação de rua, os deficientes e os soldados. Para estas pessoas, o voto era de obediência, e a alfabetização, baseada, apenas, na grafia do nome.

Mesmo com uma vertente médico-terapêutica, que parecia privilegiar o corpo dentro de padrões sociais de normalidade, essa prática não era comum a todos, pois havia médicos contrários à ideia de que a pessoa com deficiência não aprendia. Jannuzzi (2012) explica que o médico italiano Gerolamo Cardano (1501-1576) considerou que as pessoas com surdez não têm sua aprendizagem prejudicada em razão da falta de um sentido. Mais tarde, o médico francês Jean Itard (1774-1830), do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, pontua ser no bojo da sociedade que o homem se desenvolve, com essa afirmação, ele vai contra a ideia do dom ou do determinismo biológico.

Para os médicos, focar pedagogicamente uma pessoa significava controlar doenças consideradas originárias de pessoas com deficiências devido a condição clínica. Por esse motivo, criaram-se escolas vinculadas a hospitais psiquiátricos. Nesses espaços, crianças e adultos com comprometimentos fisiológicos eram segregados da sociedade. A lista de médicos que influenciaram a educação e suas teorias pedagógicas é extensa, não vamos nos deter a isso, a nós cabe sinalizar a finalidade e os direcionamentos dos saberes pedagógicos na educação da pessoa com deficiência.

Na contemporaneidade ainda temos resquícios desse movimento. Diversas instituições de cunho terapêutico ainda focalizam o trabalho com a pessoa com deficiência por uma abordagem mais imediata; como a escola de educação especial de nosso trabalho anterior (PEREIRA, 2018). Esses espaços ainda se mantêm congregando pessoas com deficiência segregadas das outras pessoas. Caminhar pela história da educação da pessoa com deficiência no Brasil tem se mostrado contraditório e arenoso. Embora existam iniciativas consideradas ‘bem-sucedidas’, com o esforço de professores por formação profissional e para inserir alunos com deficiência nas práticas educativas, ainda há uma subordinação dos saberes pedagógicos ao saber clínico – que institui e compreende a vida através da patologia, não da pessoa.

No espaço escolar, os quase 2 milhões de pessoas com autismo no Brasil (OLIVEIRA C., 2022), implica em insegurança no fazer pedagógico, e isso acontece porque, o autismo parece anteceder a pessoa. Como apontamos na fala do professor que participou do curso de extensão (no memorial): “recebemos alunos de inclusão e muitas vezes não sabemos como agir.

Aprendemos no acerto e no erro. Estudando, no dia a dia... Aprendemos a lidar com as diferenças, usando o mesmo conteúdo e estratégias diferentes”. Vemos aqui o esforço do professor para ensinar seus alunos, o que parece faltar são mais apoios, formações e políticas educacionais menos excludentes. Ainda assim, não é qualquer formação e apoio que mudará esse cenário que se consolida, visto que, se conduzir a intervenção pedagógica por um saber clínico tradicional, qual/is possibilidades de mudança do atual cenário? Por isso, entendemos que ensinar é um processo doloroso e inacabado: da práxis (FREIRE, 2020).

Por isso, o olhar que se tem para a pessoa com deficiência na escola é primordial para se dizer qual tipo de formação se espera para esse sujeito. Vejamos a seguinte prescrição: no Brasil, há um documento oficial do “Ministério da Saúde” (BRASIL, 2014, p. 14), que objetiva orientar os diversos profissionais que atuam com esses sujeitos, ressaltando, a relevância “da detecção de sinais iniciais de problema de desenvolvimento em bebês”. Orienta ainda que, após ‘detectar’ o autismo, dois pontos são importantes: o primeiro é a intervenção, visando melhora em longo prazo, e, o segundo, a elaboração de artifícios a serem utilizados pela equipe na elaboração do diagnóstico clínico.

No referido documento, o comportamento humano é entendido como um padrão a ser seguido por todos. Ao pontuar os critérios sociais, o documento afirma que na interação social, especialmente “por volta dos 3 meses a criança passa a acompanhar e a buscar o olhar de seu cuidador” (BRASIL, 2014, p. 17), no caso da criança autista, ela pode não buscar o olhar de seu cuidador, ou então, fazer com uma frequência reduzida. Comumente, o desenvolvimento da linguagem se dá desde o início da vida, e, “após os 3 meses, ela já identifica a fala de seu cuidador, mostrando reações corporais. Para sons ambientais, apresenta expressões, por exemplo, de “susto”, choro e tremor” (BRASIL, 2014, p. 18), nesse caso, a criança com autismo pode não apresentar percepção aos sons.

Compreendemos que a educação para a pessoa com deficiência, hegemônica e historicamente, está atrelada às profissões vinculadas à área da saúde (Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicologia etc.) que têm, desde a formação, a preocupação com o diagnóstico e a reabilitação, muito embora, questões relacionadas à promoção da qualidade de vida: prevenção e educação tenham sido objeto de preocupação da área. Esses profissionais da área da clínica têm seu valor, carga histórica e hegemonia nos estudos sobre o desenvolvimento humano, mas no campo educacional, esse domínio de saber se configura como problemático, visto que a dimensão da doença CID 10 F. 84 (OMS, 1996)²⁷ é tomada de

²⁷ O CID 10 é uma Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, publicado pela Organização Mundial de Saúde.

antemão pelo educador como condição para delineamento do trabalho pedagógico com essas pessoas. Vale a observação de que isso ocorre porque, na trajetória histórica, a educação das pessoas com deficiência foi de responsabilidade de médicos, psicólogos, instituições terapêuticas e psiquiátricas etc.

Em nossa revisão bibliográfica, constatamos que 42% dos termos pesquisados remetem a um saber clínico e 58% ao pedagógico, mesmo utilizando descritores voltados ao campo escolar. Esse resultado é um indício dos dizeres que atravessam a história e o olhar para a pessoa com deficiência: o patológico que antecede a pessoa. Por isso, nos inquietamos no sentido de que, dependendo do olhar que se tem, o que poderia ser um processo de constituição da pessoa com autismo que leva em consideração que sua singularidade se constitui nos modos de produção da vida, pode, na contramão, culminar em discursos que reiteram a especificidade do diagnóstico clínico de autismo condição para o trabalho a ser desenvolvido.

Os resultados sinalizam ainda a falta de estudos no âmbito do segundo ano do ensino fundamental que focalizam o olhar do professor formado em pedagogia para o desenvolvimento da criança com autismo. Por meio da busca, constatamos que, no espaço escolar a intervenção do professor para o aluno com alguma deficiência, sobretudo com autismo, está, em sua grande maioria, subsidiada por saberes clínicos tradicionais como: método de ensino; prescrições de profissionais da área clínica sobre como abordar o aluno ('conter os surtos'). O problema não é a atuação de profissionais de suporte da área clínica (GÓES, 2007), mas sim a falta de diálogo entre as áreas do saber e a subordinação dos saberes pedagógicos do professor ao do terapeuta.

Embora haja essa carência, apreendemos da leitura dos estudos que focalizam a pessoa com autismo que há indícios de como o trabalho realizado para elas procuram dar um novo sentido para a vida cotidiana e para as relações interpessoais. Tais sentidos miram para práticas educativas e práticas sociais significativas e visam a promoção da qualidade de vida, como por exemplo, o acesso aos espaços públicos, a imersão em atividades de jogos e brincadeiras e a melhora na relação familiar. Um ponto que levantamos é a falta de um olhar para o sujeito que contemple a dimensão do humano (social, histórica e cultural), cujas singularidades, se constituem na relação com os outros.

Dos 32 trabalhos lidos, apenas 6 (18,7%) contemplam tal dimensão: Sanches e Falcão (2015), Mori (2016), Luz, Gomes, Lira (2017), Aporta e Lacerda (2018), Marchiori e França (2018) e Souza e Silva (2019). Este resultado, além de justificar a relevância de nosso estudo, dá pistas de que os saberes pedagógicos precisam de um olhar mais humano para os sujeitos, considerando, a relação que eles estabelecem com o mundo. Ainda, se faz necessário um estudo

que focalize a especificidade do segundo ano do ensino fundamental, pois nesta seara não encontramos trabalho.

2.1.1. A concepção de saberes pedagógicos que assumimos: os *olhares* que constituem o humano

Neste estudo olhamos para os saberes como saberes pedagógicos do professor formado em pedagogia e compreendemos que, para aprofundarmos este campo de estudo é necessário explicar nosso entendimento do que vem a ser o ‘pedagógico’ desta área de formação. A fim de sermos coerentes com nosso posicionamento teórico-metodológico, recorreremos à obra ‘Psicologia Pedagógica’ de Vigotski, nela, o autor faz uma definição interessante a este respeito.

Vigotski (2003, p. 37) define que a “Pedagogia é a ciência que se ocupa da educação da criança”. Ao partir da compreensão do psicólogo e pedagogo soviético Blonski, Vigotski (2003, p. 37) afirma que a pedagogia está incumbida de organizar com clareza a influência que o meio terá no desenvolvimento, quais “formas ela pode assumir, que procedimentos utiliza e qual deve ser sua orientação”. Por este motivo, a pedagogia está em diálogo com diferentes áreas do conhecimento, porém, como o problema do desenvolvimento da criança, comumente está atrelado as áreas biológicas, incubem à pedagogia, o caráter biológico, que chamamos de saberes clínicos /e/ tradicionais e, o caráter filosófico. Como argumenta Vigotski (2003, p. 37) “daí surge, no âmbito da pedagogia, a permanente discussão sobre o caráter biológico e filosófico dessa ciência”.

Localizar temporalmente os saberes pedagógicos por uma perspectiva dialética nos incumbe a tarefa de fazer o movimento entre o singular, o particular e o universal. Ao partirmos das proposições de Vigotski e de nossa revisão de literatura compreendemos que, há décadas, os saberes pedagógicos vêm sendo questionados no âmbito da Pedagogia. A forte adesão ao construtivismo piagetiano provocou rupturas profundas na configuração desses saberes nos últimos anos: “lembramos também que cada vez que ensinamos prematuramente a uma criança alguma coisa que ela poderia ter descoberto por si mesma, esta criança foi impedida de inventar e conseqüentemente de entender completamente” (PIAGET, 1975, p. 89). Além disso, a própria palavra “ensino” começou a ser censurada.

Mas pensar nos saberes dos professores é, necessariamente, localizá-los dentro do campo da educação e, especificamente, do ensino. Tardif (2002, p. 11) esclarece que os saberes

dos professores “não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares”. Mas a discussão acerca dos saberes do professor não é tão tranquila quanto se parece, especialmente porque, de acordo com o autor, há dois perigos epistemológicos: o mentalismo e o sociologismo, como marcado por Vigotski (2003).

A abordagem mentalista coordena as ações pedagógicas a processos puramente mentais como: o ensino concreto, absorção de imagens, esquemas etc., que focaliza, exclusivamente, a cognição dos sujeitos. De uma perspectiva filosófica, o mentalismo tende a reduzir, subjetivar e radicalizar a atividade de pensamento. Já o sociologismo por sua vez, tende, radicalmente, a tratar a construção dos saberes dos professores como uma “produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais” (TARDIF, 2002, p. 14). O problema é que nem sempre (ou quase nunca) as situações do cotidiano escolar possibilitam que os professores reflitam a respeito de seus saberes de formação e atuação.

Se por um lado o mentalismo, oposto ao sociologismo, focaliza a atividade humana como processos de ordem cognitiva, o sociologismo por sua vez, desconsiderará a atividade humana com vistas ao desenvolvimento cognitivo por ser um “determinismo social”. Como defende Tardif (2002, p. 15), os saberes dos professores não são exclusivamente “representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”.

Tardif (2002) explica que os saberes dos professores são plurais e temporais (saberes), pois são constituídos de múltiplas vozes, olhares e contextos de trabalho e vida. Temporal porque, do ponto de vista histórico, a história pessoal, da profissão, da escola, do aluno e a história da educação, de modo geral, afeta como se consolidam as relações de produção do próprio trabalho. Tais saberes, por não serem constituídos unicamente das ciências da educação ganham o nome de pedagógicos, fruto da práxis educativa (FREIRE, 2020). Por estarem articulados às ciências da educação, os saberes pedagógicos são influenciados por abordagens que nem sempre têm origem na educação. A exemplo, temos a pedagogia “ativa”, arraigada na psicologia da aprendizagem e com a finalidade de legitimar cientificamente pesquisas das ciências da educação (TARDIF, 2002).

Os saberes pedagógicos parecem estar a todo momento sendo afetados pelos contextos externos à escola e por uma intencionalidade que, nem sempre, está atrelada às mediações

realizadas pelos saberes do professor formado em pedagogia (SAVIANI, 2021). As influências externas podem ser apreendidas, por exemplo, no contexto das três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que regulamentou/regulamenta a educação nacional: a de 1961, 1971 e 1996.

A primeira LDBEN 4.024/61 foi criada no Brasil em um período no qual o Partido Social Democrático representava liderança na Câmara dos Deputados. Nas discussões a respeito da ideia de nação, Gustavo Capanema representa o pensamento de nação sob forte viés do autoritarismo. Por outro lado, Montalvão (2010) esclarece que Anísio Teixeira fez um contraponto a esse pensamento ao afirmar que a educação não pode ser vista como modo de tornar os espaços públicos em iniciativa privada: prática oriunda de um período de colonização. Essa dualidade presente nas discussões que antecedem a LDBEN de 1961 perpassa a ideia de família.

Se havia ideais de liberdade, de acordo com um princípio cristão de bons costumes, de outro, se definia a sociedade como igualitária: visando romper a hierarquia das ‘boas famílias’. Nesse contexto, a escola fica responsável por assegurar e igualar a educação dada em casa. Inspirada em ideais de liberdade e de solidariedade humana, a LDBEN 4.024/61 visa assegurar: a unidade nacional, o desenvolvimento integral da personalidade e o preparo do indivíduo para domínio de recursos científicos de modo a vencer as dificuldades do meio. Dada no lar e na escola, a educação primária é ofertada em ‘maternais’ e ‘jardins de infância’. Nesta etapa, o ensino visava o desenvolvimento do raciocínio e expressão da criança no meio social (BRASIL, 1961).

Nessa LDBEN, em seu título X, art. 88, aparece a ‘educação de excepcionais’ com a finalidade de inserção social. Com essa educação, o tipo de cidadão que se espera formar por meio do ensino escolar é o cidadão de ‘bons costumes’, um trabalhador, operário e obediente, o qual cresceria e continuaria a disseminar ideais de uma nação soberana. Essa LDBEN conduz os saberes pedagógicos dos professores a uma finalidade: disseminar seus ideais.

Mais tarde, fruto dessa escolarização e em um período de transição entre a democracia e o regime militar, iniciam-se as discussões a respeito da segunda LDBEN 5.692, de 11 de agosto de 1971. Cordeiro (2019) menciona que o regime militar torturou muitos professores, enalteceu uma educação alienadora e valorizou um movimento no qual o regime era compreendido benfeitor para a ideia de nação. A partir desse modelo político, que fortalece e desenvolve a apropriação da propriedade pública pela iniciativa privada, o ensino é tomado como um instrumento de formação de mão de obra para o trabalho operário. Em seu primeiro artigo, o ensino escolar deve assegurar ao estudante a base necessária para o desenvolvimento

de habilidades e para o exercício da cidadania. Em seu artigo nono, a lei ressalta que, no caso de alunos com deficiências físicas e mentais, o *tratamento* deve ser especial.

A ideia de homem que se esperava formar a partir dessas diretrizes focaliza os saberes pedagógicos do professor em torno do preparo para a mão de obra operária e escancara o distanciamento entre as classes sociais. Nessa época, os professores não podem tensionar a finalidade de seus saberes pedagógicos e as suas repercussões na vida dos alunos. A repressão e a tortura aos professores causaram marcas na educação. Ou os professores cumpriam os planos de aula, ou eram perseguidos pelo regime militar. Com estas atitudes, o próprio governo instituiu uma desvalorização dos saberes pedagógicos do professor e deposita, na escola, a incumbência de ser um ‘instrumento de formação de cidadão para o sistema político-econômico vigente’. A LDBEN de 71 passou pela consolidação da Constituição Federal de 1988 e perdurou até a LDBEN 9.394 de 20 de dezembro de 1996, sob forte viés neoliberal.

É interessante pontuar a demora de mudança nos ideais e concepções de educação, mesmo tendo em 1988 sido instituída a Constituição com uma visão de igualdade entre homens e mulheres, a livre expressão do pensamento, a liberdade de crença, a livre expressão da atividade intelectual, o acesso à informação etc. É notável como, no Brasil, há demasiada demora para se conseguir pequenos avanços no sentido de uma vida com o mínimo de direito para ser cidadão; mesmo estando a escola incumbida legalmente de tal função. Ainda assim, se nota a força do Estado para subjetivar a profissão de professor e, sobretudo, os seus saberes pedagógicos, que são manipulados pelas finalidades dos governos vigentes: para bem ou para mal.

Fruto desses impasses no entendimento do papel do ensino escolar entra em vigor no contexto brasileiro a LDBEN nº 9.394/96. Nela, a educação no Brasil passa a considerar os processos formativos que acontecem na esfera familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa etc. Parece um avanço na compreensão do papel do ensino escolar com vistas a promoção de uma escola ‘democrática’, mas se continua na insistência de que o ensino escolar deve estar ligado ao mundo de trabalho, ou seja, continua, ainda, o caráter prescritivo dos saberes pedagógicos à uma ideia de homem: operário. Não que a educação não possa ter essa função, mas não podemos reduzi-la, novamente, às boas práticas familiares e ao papel de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Também pudera, qual lugar ocupa a formação científica no sistema político-econômico capitalista neoliberal?

Na perspectiva de olhar para os fatores macro que afetam os contextos escolares podemos citar as reformas curriculares, as políticas públicas, as prescrições das secretarias de educação, o livro didático etc. A respeito das reformas que contemplam os livros didáticos,

Marsiglia (2011, p. 119) argumenta que o governo paulista elabora “há mais de um quarto de século, material didático e formação continuada com base no construtivismo. Esses materiais/cursos, aliados a mecanismos legais, influenciam a prática pedagógica instituindo um discurso oficial que veicula valores e ideologia”. Nesse escopo de reformas, políticas e prescrições se encontram os movimentos presentes nas LDBEN’s que reverberam nas tensões que pairam em torno da BNCC e em torno dos livros da série “Buriti mais” que orientaram as tarefas desenvolvida na sala de aula na qual desenvolvemos este estudo.

Há de se lembrar que as escolas brasileiras hegemonicamente fundamentam-se por uma ótica arraigada no conhecimento como instrumento de controle da oferta de saberes culturais às diferentes camadas sociais. Por este motivo, definir o currículo nacional em habilidades e competências é incorporar o sistema capitalista neoliberal à própria organização e função social da escola. Ou seja, o ensino fica “atrelado à performance/desempenho/eficácia individual de aprendizagens centradas nas avaliações externas” (FREITAS, DAINEZ, MONTEIRO, 2022, p. 334). Estas interferências engessam o trabalho do professor e oprimem as aprendizagens dos alunos ao valorizarem um ensino voltado para a formação operária. Essa lógica bancária (FREIRE, 2020), na qual o tempo é o dinheiro e os processos de humanização se fazem por *scores*, qual o lugar reservado para aqueles que não atingem as competências e as habilidades necessárias para serem considerados aprovados?

Por esse motivo, defendemos uma escola para todos que não desconsidera os caminhos percorridos e a serem percorridos pelos atores escolares. Mas o que vemos na prática são professores que têm seus saberes pedagógicos ditados/prescritos a um ideal de homem e, os alunos, impedidos de manifestarem suas pluralidades culturais, sobretudo, de sonharem condições de existência. Isso acontece, também, porque há demasiado engessamento dos saberes pedagógicos dos professores por um currículo oficial normativo, que focaliza a pessoa com deficiência por saberes pedagógicos frutos de uma psicologia tradicional que focaliza o homem a partir de sua sintomatologia.

Essa lógica prescritiva e que parece englobar todos vem de uma lógica de se ensinar ‘tudo a todos’. Como esclarece Padilha (2007, p. 94), este é um problema que parte da visão política da escola, porque “quem são esses todos que devem aprender tudo?”. Ao retomar o texto da LDBEN de 96 a autora afirma que, por mais que se tenha uma política que sugere mudanças na estrutura e função da escola na constituição do sujeito, ela não dá conta de dizer como tais mudanças deveriam ocorrer. Por esse motivo, ao olharmos para a escola e sua repercussão na constituição humana nos defrontamos com a finalidade dos saberes pedagógicos

dos professores, especialmente, pelo modelo político e econômico vigente: o sistema capitalista neoliberal.

Nessa direção, Góes (2007) argumenta que os saberes que atravessam os espaços escolares constituem os sujeitos, a historicidade da escola e o modelo de educação que nesse espaço é ofertado. Ao dialogarmos com a pessoa com deficiência que ocupa, por direito, o espaço escolar, não podemos nos esquecer que a organização desse espaço tem privilegiado a disseminação de uma cultura excludente e mantenedora de um *status quo*. Tal *status* reforça as diferenças de classes e a constituição do sujeito, sobretudo, a “significação de si e a elaboração de noções relativas à identidade e à alteridade” (p. 70). O que nos parece ‘eco’ de uma marginalização da vida é fruto de um processo que se faz **estrutural** em nossa sociedade.

No contexto das três LDBEN que citamos, a função da escola é determinante para o sujeito, a ponto de ditar quais os lugares eles poderão ocupar na sociedade. Por essa razão, a estes cidadãos, particularmente frutos de uma escola pública, o direito de aprender tudo e de tudo, não é legítimo. Aprende-se o básico da ‘Base’ e ensina-se o básico da ‘Base’.

De acordo com Padilha (2007), essa é uma forma de violência para com os sujeitos, pois a escola se mostra pelo olhar político-econômico como um faz-de-conta, mas não como um faz-de-conta vigotskiano: é uma escola do abandono, uma escola violenta, que não viabiliza o aprendizado e, tampouco, a liberdade, o sonho (FREIRE, 2020). Esse problema que atravessa a escola em seus tempos e espaços repercute nos saberes pedagógicos dos professores e na constituição de todos os sujeitos. Mas nos parece que essa repercussão é mais grave para aqueles com deficiência, pois “deixar crianças e jovens deficientes ou pobres sem escola, sem ensino, sem aprendizagem e abandonados à própria sorte é impedir, de forma violenta, o exercício do direito que todos têm de participar dos bens culturais produzidos pela humanidade” (PADILHA, 2007, p. 96).

Essa racionalidade técnica presente nos documentos oficiais e na história da educação da pessoa (com deficiência) tende a considerar os saberes pedagógicos do professor como saberes puramente práticos, responsáveis por uma memorização e fixação mecânica da aprendizagem e, que torna a escola, como disse o Ministro da Educação do Brasil (2021): “para poucos”. Esses “poucos” nomeados por um pensamento perverso vem do movimento capitalista neoliberal: capacitista e que mantém um caráter limitado da oferta dos saberes culturais. Nas palavras de Padilha e Braga (2012), na história da sociedade neoliberal o pensamento que se dissemina é o de que certas profissões não demandam formação, por isso, “propagava-se que quem frequentasse a escola e se esforçasse, por mérito teria melhores oportunidades no mercado. Sabemos quantas crianças, jovens e adultos foram expulsos da escola e da vida mesmo

se esforçando” (p. 3). Destas palavras inferimos que a função da escola e dos saberes pedagógicos que permeiam os contextos educacionais não são ‘neutros’.

Para Saviani (1996), os saberes que envolvem o processo de humanização do homem (pedagógicos), têm sua organização, tal como é hoje, no surgimento da educação escolar. Nos parece que, quando falamos em escola e saberes pedagógicos necessários à ação dos professores formados em pedagogia, nos esquecemos de como a criação da escola marca o domínio das relações sociais sobre as relações naturais: processo de humanização. Embora tenhamos, ainda em nosso cotidiano escolar, um pensamento de que pessoas são aquilo que o diagnóstico diz sobre elas (WERNER, 2001).

Na história da educação, a partir de Comenius, muitas foram as vertentes teóricas que direcionam o fazer do professor e engessaram a escola em dois grupos: 1. A educação como equalizadora dos impasses sociais (teorias não críticas) e; 2. A educação como instrumento de marginalização social (teorias crítico-reprodutivistas).

De acordo com o autor, o primeiro grupo de teorias concebe a sociedade como uma instituição ‘harmoniosa’, na qual os sujeitos estão sendo ‘integrados’. Aqui, a marginalização não é em decorrência, por exemplo, de políticas públicas excludentes e de um sistema político-econômico que tende ao fracasso daqueles ‘humanos’ que fogem aos padrões pré-estabelecidos. “A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior de seus membros” (SAVIANI, 1996, p. 4). Para este grupo, a educação se mostra uma via para **corrigir os problemas ocasionados acidentalmente**; garante-se, aqui, uma sociedade, em termos atuais: igualitária. Esse tipo de sociedade considera o homem como um ser homogêneo e, por que não, passivo.

Já o segundo grupo de teorias (‘crítico-reprodutivistas’), são aquelas que estudam a sociedade a partir do conceito de grupos ou classes sociais e que estão diretamente ligadas ao trabalho humano e aos meios de (re)produção da vida humana. Para esse grupo teórico, a ideia de marginalidade está incutida estruturalmente na sociedade; em outras palavras, adentra-se no campo do dominador e dominado, no qual a educação é utilizada como manobra político-econômica a fim de garantir que as forças dominantes se mantenham no poder. Como argumenta Saviani (2021), a educação não é via de superação de desigualdades, mas provocadora e produtora destas.

Frente a esse problema que nos parece estrutural, e que fomenta a função da escola para ‘todos’ faz-se necessário um modelo teórico-metodológico que atue como uma terceira via; isso porque o primeiro grupo de teorias indica que a marginalidade é um ‘erro do sistema’. Já no segundo, ‘há demasiada ‘culpa’ do sistema’. Frente a essa racionalidade técnica, faz-se

necessário no cenário escolar uma abordagem teórico-metodológica que seja capaz de conduzir a uma terceira via, quer dizer, a um caminho no qual o papel da escola esteja alinhado à promoção da liberdade, da utopia (sonho), das possibilidades de desenvolvimento humano etc.

Essa terceira via é chamada por Saviani (2021) de ‘Teoria Crítica da Educação’ e dialoga com nosso referencial teórico-metodológico histórico-cultural. Com base nos estudos, sobretudo de Saviani (2021), assumimos que os saberes pedagógicos também estudam a constituição do homem, uma vez que, para aprender, como Saviani (1996) defende, é preciso saber! Segundo a teoria histórico-cultural, tais ‘fundamentos’ precisam partir da premissa de que o sujeito se constitui na relação com o outro. Inferimos que constituir-se humano é aprender a ser humano e a se apropriar da experiência cultural da espécie, acumulada historicamente, no meio social frutífero para tal aprendizado: a escola.

Mas qual o caminho para uma educação escolar que não seja fundamentada no primeiro grupo de teorias, tampouco, no segundo? Como Saviani (2013) defende, o esperado não é somente a denúncia de uma prática ‘não frutífera’ (DAINEZ, 2014; OLIVEIRA, 2020).

Para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum (SAVIANI, 2013, p. 227).

Ao partir desse lugar, no qual exemplifica que para fazer é preciso saber fazer, Saviani (1996, p. 149) considera que no campo da educação os saberes pedagógicos vão “articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo”. O autor fala em direção à práxis educativa: saber que articula conhecimentos teóricos e práticos e que são necessários ao professor como meio/modo de superação de condições tidas como ‘imutáveis’. Mas quais saberes pedagógicos do professor formado em pedagogia são necessários para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência?

Neste estudo, compreendemos os saberes pedagógicos do professor formado em pedagogia, também, a partir do que elenca Paulo Freire ao escrever ‘Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa’. Entendemos que, para Freire (2020), os saberes mobilizados no ato de ensinar exigem: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural, não envolve transferência mecânica do conhecimento, exige consciência de ser inacabado, bom-senso, humildade, tolerância e luta em

defesa dos direitos dos educandos, comprometimento, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica etc.

No que tange ao processo educativo de alunos com deficiências, os saberes pedagógicos não desconsideram a deficiência (autismo). Por mais que em alguns casos o diagnóstico de autismo se mostre contraditório com os modos pelos quais os sujeitos participam das práticas sociais, o que determinará a especificidade da educação para todas as pessoas é o papel social da escola. Por isso, concebemos a escola como “uma instituição social, cujo papel específico consiste em proporcionar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações” (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Este modo de olhar para a escola condiz com a proposta de Freire (2020), de que ensinar exige risco, aceitação do novo (especificidade da deficiência) e rejeição a qualquer forma de discriminação (o olhar patologizante e capacitista cuja deficiência se torna limite). Concordamos, ainda, com Dainez (2017), sobre a importância de ir além do que os critérios diagnósticos dizem sobre as pessoas, pois, as especificidades da deficiência não podem ser vistas como

[...] impeditivas da ação pedagógica, mas como possíveis de serem trabalhadas por meio do gesto educativo marcado pelo compromisso social de humanização. Persiste o desafio em organizar o meio escolar com base nas possibilidades de desenvolvimento cultural e nas demandas específicas das crianças com diferentes deficiências, de modo a garantir mediações necessárias e recursos de apoio adequados para o processo de ensino aprendizagem” (DAINEZ, 2017, p. 9).

Ademais, os saberes pedagógicos são construídos em desenvolvimento, pois ao entrelaçar os conhecimentos que sintetizam-se nas teorias da educação, conduzem todo o trabalho educacional. Razão pela qual fornecem “a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador **como um profissional distinto dos demais profissionais**, estejam eles ligados ou não ao campo educacional” (SAVIANI, 1996, p. 149, grifo nosso). Mas, na prática, esses saberes, que poderiam balizar a atuação do professor, especificamente, no campo educacional, parecem ser desconsiderados, visto que as situações do cotidiano escolar (no nosso caso o autismo) têm nos dado indícios de que as “orientações” (GÓES, 2007) se sobressaem aos ‘fundamentos da educação’ (SAVIANI, 2021).

SEÇÃO III. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A NOÇÃO DE CONSTITUIÇÃO HUMANA (SOCIAL, HISTÓRICA E CULTURAL: SINGULAR)

Paráfrase de Marx: a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura (VIGOTSKI, 2000, p. 11).

Na epígrafe, Vigotski (2000) se vale de base marxista histórica e da dialética para explicar o homem como um ser em (trans)formação (conversão de fatores biológicos em fatores culturais). Nos parece que, para o autor, o homem é um ser que singulariza-se. Ao nos ancorarmos na teoria histórico-cultural assumimos que as singularidades constitutivas do ser humano são sociais, históricas e culturais. Em consideração a essa afirmação, a seguir, vamos ao encontro da tríka histórico-cultural formada por Alexis Nikolaevich Leontiev, Alexander Romanovich Luria e Lev Semionovitch Vigotski para explicar noções que fundamentam nosso olhar. Em vista disso é importante situar o lugar que ocupamos enquanto sujeitos de linguagem na história da espécie humana.

Neste capítulo teórico-metodológico olhamos para o repertório histórico-cultural do seguinte modo: primeiro pontuamos o caráter social do desenvolvimento humano; depois adentramos a noção de ‘singularidades constitutivas’, necessária para a compreensão do papel do outro na constituição humana e, por fim, passamos para as aproximações que tecemos de Vigotski com o termo autismo.

3.1. O caráter social da constituição humana

A fim de iniciarmos uma conversa sobre nossa concepção de homem recorreremos às elaborações de Engels (1995). O autor explica a história de nossa espécie por um caminho de transformações que permitiram, por exemplo, que escrevêssemos este texto. Para ele, há fundamentalmente dois estados de desenvolvimento circunscritos na história cultural: o selvagem e a barbárie. Cada estágio é caracterizado por três fases: 1. Fase inferior “infância do gênero humano”; 2. Fase média com seus instrumentos de pedra (da Idade da Pedra); e 3. Fase superior, a partir da criação do arco e da flecha.

O estado selvagem é marcado pela vida dos homens em bosques e em árvores, fator que explica a continuidade da espécie em um período de feras e a alimentação originária de frutos, nozes e raízes. Por mais que pela narrativa da experiência histórica da espécie não se possa mostrar a existência desse tempo, ele é a prova de que o homem é decorrente do reino animal. Neste período, o principal salto evolutivo é a linguagem articulada.

A fase média do estado selvagem se inicia a partir da composição de peixes e outros animais aquáticos à alimentação e da utilização do fogo como instrumento. Com o uso do fogo como instrumento e do peixe, na alimentação, o homem não está mais preso em árvores e pode acompanhar o fluxo dos rios; ao fazer isso ocupa lugares e transforma-os. Nessa fase, foram criados os primeiros instrumentos de caça: a clava e a lança e a invenção do arco e da flecha marcam o início da fase superior. Instrumentos como arco, flecha, corda, machado de pedra e o próprio fogo, pressupõem “larga experiência acumulada e faculdades mentais desenvolvidas, bem como o conhecimento simultâneo de diversas outras invenções” (ENGELS, 1995, p. 23).

As transformações ocorridas no estado selvagem culminaram no estado da “barbárie”. Deste período em diante, os povos são diferenciados pela condição natural de existência, ou seja, pela capacidade do homem domesticar e criar animais e de cultivar plantas para seu alimento. Na fase média da barbárie, a domesticação de animais deu origem à formação de rebanhos e o lugar onde os homens viviam (pradarias) era habitado por muitas gerações. Ou seja, os homens deste período não migravam para outras terras. Por fim, na fase superior da barbárie a fundição do minério de ferro coloca a civilização na fase da escrita alfabética com o emprego de “registros literários”.

Desse caminhar pela história de nosso desenvolvimento no plano social, apreendemos que *a priori*, o homem é observado por suas funções elementares e, *a posteriori*, por suas funções psíquicas superiores que são oriundas da relação de transformação dos homens entre si e dos homens com o ambiente. Acerca disso, Vigotski (1995b) tece elaborações a respeito de como ocorre no psiquismo o salto daquilo que é elementar em funções culturais e as chama de funções psíquicas superiores. Ao beber do materialismo histórico e da dialética, o autor considera que a relação dos homens com a natureza é concebida por leis históricas, pela cultura, pelas (trans)formações e pela contradição: dialética. No mundo contemporâneo, o homem que utilizava a pedra como ferramenta quebra a pedra com novas ferramentas, por exemplo, a britadeira elétrica e o martetele.

O exemplo da britadeira elétrica e do martetele ajuda a compreender que as funções psíquicas superiores possibilitam ao homem (re)criar-se e (re)criar a natureza. Se no estágio selvagem e no estágio da barbárie ele apenas supre suas necessidades, com o aprimoramento

dos instrumentos ele passa a criar passatempos e não se torna refém de sua criação como condição de existência. Para Vigotski (1995b), os passatempos são mais do que ‘passatempos’ (com fim de entretenimento) tal como conhecemos popularmente. Para o autor, eles são chamados de formas culturais complexas e fazem parte da experiência histórica da espécie humana porque são apropriados em um contexto social de trocas.

Através dos exemplos extraídos do texto de Engels é possível entender que o homem age no mundo diferente dos animais. A esse respeito, Leontiev (2005) esclarece que nos animais o desenvolvimento parte de duas linhas de experiência, uma é fruto da filogênese, marcada por fatores hereditários e a outra é a experiência individual, fruto da história de vida. Em cada tipo de experiência se marcam dois tipos de comportamento animal. O primeiro entra em cena com o nascimento e permite adaptação conforme as leis biológicas; o outro, entra mais tarde, e possibilita ao animal a segunda experiência: que ocorre ao longo da vida e dá a característica de adaptação às mudanças do ambiente. Embora seja uma experiência ‘fora’ do animal, ela é regida pelas leis da hereditariedade. Por mais que o animal se adapte às condições externas, entendemos que um cachorro não pode viver na água, mesmo que tenha em si o instinto de nadar para se salvar.

Nessa linha, se estabelece a diferença entre o homem e o animal, o cultural e o biológico, pois o homem transforma o meio e o meio o transforma em uma relação dialética. Assim como Vigotski (1995b), Leontiev (2005) retoma o curso histórico do homem e afirma que a transformação da natureza possibilita o desenvolvimento de funções tipicamente humanas, superiores. As criações culturais são passadas de geração em geração e podem ser facilitadoras ao homem em seu meio social. Embora o caráter facilitador pareça marca de uma evolução biológica, não é, porque a atividade não perde o caráter de ser um elo externo. Se o homem primitivo foi se transformando conforme sua relação com o mundo natural, a marca da transformação pode ser vista pela relação dele com o trabalho, por sua atividade produtiva. Assim, qualquer que seja a criação humana, desde a escrita com graveto, até o mais sofisticado carro Tesla²⁸, a atividade humana é fruto da interligação entre dois planos de desenvolvimento: a experiência histórica (da espécie) e as funções intelectuais (sociais e culturais).

É de entendimento histórico-cultural que o ser não nasce humano, porque, para apropriar-se da cultura e de seus instrumentos o homem utiliza a palavra, o signo humano por excelência. Pela palavra marcam-se as lutas por representatividade, protagonismo de voz e por

²⁸ A Tesla é uma empresa conhecida por seus carros ‘futuristas’: elétricos e tecnológicos.

condições melhores de vida, no espaço comum aos homens, o social. Nas palavras de Marx e Engels.

A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das *lutas de classe*. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membro das corporações e aprendiz, em suma, opressores e oprimidos estiveram em contraposição uns aos outros e envolvidos em uma *luta* ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou com a transformação *da sociedade inteira* ou com o declínio conjunto das classes de conflito (MARX; ENGELS, 2008, p. 8, grifo nosso).

Neste estudo, assumimos o pressuposto de que a criança (com autismo) singulariza-se na relação com o outro (PEREIRA, 2018), e o ponto de partida que tenciona nossos dizeres e endossa o pensamento hegemônico na educação (DUARTE, 2001), é a crença no determinismo biológico. Um exemplo nesta crença são os critérios diagnósticos do autismo pelos quais a constituição do sujeito em sua condição social tem graves prejuízos, particularmente, no aspecto social da linguagem. Ao realizarmos o estudo com Miguel recorreremos à pedologia (ciência da criança) para explicar o seu processo de constituição. Essa abordagem científica possibilita “estudar doenças infantis, patologias das idades infantis, o que, em certo sentido, será a ciência da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Mas de que forma a pedologia pode contribuir com nossa tese, já que é a defectologia o campo da ciência que estuda a pessoa com deficiência? Alinhar a noção de pedologia à de defectologia possibilita investigar, a partir do conceito de singularidade, os indícios do processo de constituição de um aluno com o diagnóstico clínico de autismo no segundo ano do ensino fundamental.

A primeira lei da pedologia diz que o desenvolvimento é um processo histórico e transcorre no tempo. As idas e vindas do desenvolvimento, avanços e retrocessos são marcados por etapas – início, meio e fim, entretanto, o ritmo no qual ocorrem às transformações coincide com o tempo histórico, não o do relógio. Ao explicar essa situação, Vigotski (2018) remete a astronomia e menciona o conceito de mês. Um mês é sempre igual a outro, e assim, mês após mês durante o passar dos anos. Porém, se olharmos o significado que os 30 dias de cada mês tem para o desenvolvimento e a importância que se atribui aos dias e, a partir disso, tirar uma média aritmética, o desenvolvimento da criança passa a ser quantificado pelos padrões nos quais ocorrem os comportamentos (olhar das ciências hegemônicas), e não contribuem para se pensar na singularidade. Pois, neste caso, a singularidade constitutiva da criança não está no modo

como ela vivencia e experiencia o mundo, mas na frequência em que ocorrem certos comportamentos.

As médias de comportamento, geralmente desconsideram a história cultural e social da criança. Vigotski (2018) realizou um estudo e verificou o lugar no qual se encontrava o desenvolvimento de 100 crianças de creches de Moscou. Para seu estudo, levou em consideração que os sujeitos tinham condições parecidas de alimentação e de desenvolvimento. O autor verificou que a média padrão da primeira fase do desenvolvimento se dá aos dois anos. Mas não se pode olhar para o humano e quantificá-lo, enxergá-lo como números. Quando Vigotski (2018) olha para cada sujeito, contrapondo-se às vertentes que afirmam que o desenvolvimento ocorre em um período certo (etapista), infere que o tempo do desenvolvimento não é o mesmo para os sujeitos. Algumas crianças apresentaram características inerentes à primeira fase antes dos dois anos, ou seja, não há uma idade certa para que o desenvolvimento aconteça, pois, os fatores sociais e culturais repercutem no desenvolvimento.

Dáí a importância de se conceber um ensino, especialmente para as pessoas com deficiência, que esteja além das condições diagnósticas e que considere quem é o sujeito, como realiza a tarefa e com quem a realiza. Aqui, podemos fazer um parêntese e pensar em nossas relações de ensino.

Muitas vezes buscamos ensinar a todos os alunos e esperamos que se desenvolvam do mesmo modo, ou rotulamos os melhores e os utilizamos de exemplo a ser seguido, mas ao fazermos isso, desconsideramos que o sujeito singulariza-se na relação com o outro. Considerando o contexto no qual realizamos esta pesquisa, podemos dizer que para uns a escola tem o sentido de aprender conceitos científicos, para outros, de espaço para alimentação e brincadeira. Frente às dificuldades das crianças, não devemos buscar patologias como justificativa do não, precisamos de um ensino fecundo, que vá além do desenvolvimento. Se o desenvolvimento é social, o ensino fecundo oferta um arcabouço cultural que vai além daquilo que a criança tem em seu meio social. Com isso, é possível encontrar outros caminhos para que crianças, especialmente com autismo, possam se apropriar dos conteúdos escolares.

Elucidando, Vigotski (2018) recorre ao desenvolvimento da fala e relata o caso de duas crianças que nasceram no mesmo dia e na mesma hora. Neste caso, o desenvolvimento aconteceu conforme a média geral, porém, por volta dos dois anos de idade, (quando começa a surgir as primeiras orações), uma das crianças empregou uma frase (com um ano e oito meses), mas a outra, (aos dois anos) e, uma terceira, (aos dois anos e dois meses). É sabido, nesta situação, que todas alcançaram o desenvolvimento esperado, pois falaram as primeiras orações e empregaram as frases, portanto, cada uma com uma idade. Se a média padrão para que isso

acontecesse fosse aos dois anos, uma teria se antecipado e outra se adiantado, e assim, a idade pedológica, ou seja, aquilo que a criança realmente desenvolveu não é o que está na certidão de nascimento. Por isso, em contextos de sala de aula, mesmo que a criança, se comparada aos seus, demore para desenvolver algum conceito, isso não significa que suas chances se esgotaram.

Logo, o desenvolvimento da criança é entendido não a partir da idade como origem para tal, mas a partir de como, a cada idade, ela se relaciona com o outro e com o meio com o auxílio do repertório que ela se apropria. É por este motivo que o tempo do desenvolvimento não é o tempo do relógio, não pode ser definido, para cada pessoa, através de médias aritméticas. O desenvolvimento humano é singular, **“não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa”** (VIGOTSKI, 2018, p. 22, grifo do autor). O tempo não é linear, ou seja, o desenvolvimento é compreendido por seus ciclos que podem ser observados não somente na apropriação do arcabouço cultural da humanidade, mas pelo entendimento do ser humano como um todo. Os ciclos para Vigotski (2018) são chamados de idades pedológicas, é a idade real de desenvolvimento no qual a criança se encontra. Quando a criança começa a apropriar-se do repertório que é concebido no bojo das criações culturais e passa a ‘palavrear o mundo’, ela adentra a esfera da singularização.

3. 1. 1. A noção de ‘singularidades constitutivas’

O termo “singularidade” foi emprestado da física. Lá, ele designa fenômenos tão extremos que as equações não são mais capazes de descrevê-los. Um exemplo são os buracos negros, lugares de densidade infinita, que levam as leis da ciência ao absurdo. Ou seja, a singularidade é um nome bonito que exprime tudo o que está além da nossa capacidade de cognição e previsibilidade (KENSKI, 2016, n. p).

Na física o termo singularidade demanda complexidade e está além do que a racionalidade objetifica. Se tomarmos o corpo humano como lugar de ‘densidade infinita’ (ser em desenvolvimento) e, que leva as leis, não da ciência como um todo, mas da ciência que estuda a criança (pedologia) ao absurdo (inconclusa), nos implicamos, neste estudo, a *problematizar* o conceito de singularidades constitutivas na teoria histórico-cultural. Para nós, a compreensão de homem na teoria vigotskiana é condizente com os estudos marxistas sobre o

‘homem singular’, pois vão ao encontro das condições de produção da vida humana com vistas à compreensão do humano como ser que singulariza-se na relação com o outro.

Neste estudo, o sentido de singularidade não é dado a priori na constituição humana, ele se constrói por meio dos signos e relaciona-se com aquilo que é pessoal. Mas, para mencionar que um sujeito singulariza-se na relação com os outros, precisamos entender a palavra, compreender o que ela nomeia e os sentidos que emergem da nomeação. É primordial entender como se forma aquilo que é pessoal, em um processo histórico que marca o papel do outro, do social e do cultural, na personalidade do sujeito. Essa inversão (do entendimento de que o corpo é fisiológico, ou só psicológico) é necessária para concebermos os sujeitos para além de hábitos mecânicos e de uma clínica tradicional que tende a tipificar as pessoas (com autismo) por sua condição diagnóstica. Razão que nos levou a olhar para Marx, uma das bases teóricas de Vigotski.

O termo ‘homem singular’ aparece na obra de Marx quando o autor discute a respeito das origens do conceito de alienação²⁹. Embora Marx tenha elencado quatro tipos de alienação, nos deteremos à terceira definição de alienação, que está atrelada aos modos de produção “do gênero humano, uma vez que a “essência específica do homem” é transformada em “uma essência estranha a ele” (MARX, [1844]1976, p. 301, 304 apud MUSTO, 2014, p. 65). Musto (2014) elucida que na ‘sociologia convencional’ as discussões se voltam para o ser humano em suas características constituintes, ou seja, ao homem singular. Esse foco no sujeito é contra o pensamento marxista, que considera as condições sociais e as práticas coletivas com vistas a transformar a sociedade.

O que a sociologia convencional postula era que a alienação era independente do sistema de produção (capitalista ou socialista), pois, o problema estava no sujeito e na sua consciência. Musto (2014, p. 80) esclarece que compreender o sujeito como ser singular, mas fora das situações históricas e sociais, que são determinantes do conceito de alienação, finda em uma “hiper-psicologização da análise deste conceito, que foi assumida também por esta disciplina, bem como na psicologia, não mais como uma questão social, mas como uma patologia individual que se referia aos indivíduos singulares”. Acontece que há uma mudança no modo de conceber os sujeitos, suas relações e a própria sociedade, o que transforma o conceito de alienação, dos modos de produção da sociedade capitalista, para uma “institucionalização e

²⁹ “A expropriação do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas, bem além disso, que existe fora dele, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha” (Marx [1844]1976, p 299 apud MUSTO, 2014, p. 64).

acaba sendo considerado um fenômeno relativo à falta de adaptação dos indivíduos às normas sociais (MUSTO, 2014, p. 80). Para o autor, o sujeito singular é fruto dos modos de produção da vida, o que envolve localizar, temporalmente, quem/como é o sujeito, quais suas relações e como elas, localizadas temporal e culturalmente o afetam.

A troca geral das atividades e dos produtos, que se tornou condição de vida para cada indivíduo singular, o nexos que une um ao outro, se apresenta estranho a eles mesmos, independente, como uma coisa. No valor de troca, a relação social entre as pessoas se transforma em relação entre coisas; a capacidade pessoal em uma capacidade das coisas (MUSTO, 2014, p. 84).

Na busca pelos sentidos/apropriações do termo ‘singularidade’ em Vigotski, que não se vale da ideia de coisificação do sujeito (FREIRE, 2020), tampouco de uma “hiper-psicologização”, recorreremos à obra ‘Psicologia da Arte’.

A psicologia da arte (estética e da criação artística) ocupa na ciência de 1934 um caminho de mão dupla. A legitimidade do científico e não científico, do psicológico ou não, traçam os rumos dos estudos acerca do desenvolvimento e das criações humanas. Retomando o matemático e físico Fechner, Vigotski (1999, p. 7) considera o modelo psicológico como “estética de cima para baixo” e a não psicológica “estética de baixo pra cima”. A estética de cima desconsidera a alma pelas concepções metafísicas e aplica à estética, aquilo que é inerente ao ser humano. Nesse sentido, o que se mostra como específico do ser humano é a sua singularidade. Se por um lado, a estética de cima buscou superar o pensamento kantiano metafísico, a estética de baixo se transformou em experimentos primitivos. É neste cenário conflituoso que o autor elabora seu modelo psicológico, estética de cima, oriundo da necessidade de uma base sociológica e histórica do humano, pois, sem essa vitalidade, a arte nas relações cotidianas não poderia ser estudada.

O estudo psicológico da arte demanda entender a complexidade da constituição humana tal como a perspectiva marxista pondera, no movimento entre o universal e o singular mediados pelo particular. Para tanto, Vigotski (1999) recorre ao materialismo histórico e a dialética, a fim de relacionar o que acontece na vida social com a arte e conceber uma nova abordagem psicológica, ou seja, por essa perspectiva, a singularidade da pessoa pode ser explicada pela ciência psicológica da arte. O diálogo entre a vida social e a arte é um diálogo de possíveis; a filosofia marxista de Pliekhánov³⁰, na qual o autor se fundamenta, esclarece que é possível

³⁰ “Guiorgui Valentinovitch Pliekhánov, nasceu em 29 de novembro de 1856 e morreu em 17 de maio de 1918. Pertenceu à primeira geração de marxistas russos. Foi o principal propagandista do materialismo histórico e

conhecer o que é do social no homem em cinco movimentos: 1. Em sua produção; 2. Em suas relações econômicas; 3. Na relação política e social; 4. Pelo estudo do psiquismo do homem social e; 5. Pela apreensão das diferentes ideologias presentes no psiquismo.

É por estes cinco movimentos da psique, inter e intrassubjetiva, que o homem, significado como corpo social, é atravessado pela cultura ideológica. A palavra, o verbo que cria o homem e seus modos de atuação na fase superior da espécie tem na arte, os indícios de como ocorre a personalidade com seus traços irrepetíveis entre um humano e outro, mesmo estando esse humano, no mesmo contexto social. A respeito deste movimento realizado por Vigotski (1999), voltamos às ideias de Marx e Engels ao definirem cinco momentos em que a existência humana se produz na sociedade capitalista.

[...] a) a produção dos meios necessários à produção social da existência, a relação com a natureza pela mediação do trabalho; b) a produção social de novas necessidades – o distanciamento das barreiras naturais em direção ao mundo da cultura; c) a reprodução da vida e de determinada forma de vida, a família e a reprodução social de uma determinada forma de existência; d) a relação entre um determinado modo de produção e uma forma determinada de intercâmbio, um “modo de cooperação” determinado que mantém os diferentes seres humanos associados numa determinada forma da divisão social do trabalho e da cooperação; e) a linguagem e a consciência, como forma de intercâmbio dos seres inseridos numa divisão do trabalho e forma de representação ideal destas relações materiais que constituem o ser associado na produção social da existência e, neste âmbito, uma complexificação da divisão do trabalho em “trabalho material” e “trabalho espiritual” (MARX; ENGELS, 2008, p. 32-35).

Como parte da vida e constituidora da relação de transformação do homem com o mundo, a arte singulariza-se. Façamos a seguinte analogia. Quando eu era jovem (por volta dos meus 13 anos) observava e ajudava meu pai na construção civil. Me lembro que o passo seguinte à estruturação do alicerce era o preenchimento da estrutura com tijolos assentados com argamassa, formando a parede e, que mais tarde, tornavam-se abrigo. A parede da casa, nem sempre elemento estrutural, cria, ao preencher os espaços, dois ambientes imediatos, dentro e fora. Mas o que isso tem a ver com a psicologia da arte? Vigotski (1999) menciona que a psicologia estuda o preenchimento desses espaços, estuda o que interliga uma função psicológica a outra. Além disso, por meio da arte se torna possível estudar cada tijolo isoladamente e a argamassa que, nem sempre palpável, une e edifica a parede, dividindo o que está dentro e o que está fora – o intra e o intersíquico.

O psiquismo social que está dentro, mas que foi antes produto da relação entre os homens, é considerado pelo modelo psicanalítico freudiano algo secundário e que só aparece no social do sujeito. Ao considerar assim, Vigotski (1999, p. 12) argumenta que Freud descarta a relação entre a inter e a intra psicologia da personalidade, findando no entendimento de que o sujeito se cria sozinho. Mas se assim fosse, as meninas Amala e Kamala³¹ encontradas vivendo com lobos na Índia, teriam a identidade e a personalidade humana, e não da alcateia na qual foram criadas. A esse respeito, o autor afirma que Freud, ao considerar que o social aparece **do** sujeito, se amarra à própria ciência fisiológica e se prende nas explicações sobre as **reações** do corpo. Mas pelo referencial vigotskiano, entende-se que a arte, está “ligada a um campo totalmente singular do psiquismo”; ela é ideológica e constitutiva do corpo humano, que se estrutura em um espaço social e cultural. Vejamos o exemplo da construção da personagem ‘Ólia Mieschérskaja’ do conto ‘Leve alento’ do escritor russo Iván Búnin³².

O conto narrativo inicia em um cemitério no qual se encontra uma cruz e um medalhão de bronze com uma foto, da ginásiana Ólia Mieschérskaja. A moça com seu jeito singular e irreverente é chamada à sala da diretora por seu comportamento de mulher. Ao ser lembrada pela diretora que não é mais uma menina, tampouco mulher, não se encaixa em ser moça. Mas Ólia se defende, diz não ter culpa do que lhe passa com o período da idade. Ao replicar a diretora diz:

[...] – ah, então é assim, a senhorita não tem culpa! Não tem culpa pelo penteado, não tem culpa por esses pentes caros, não tem culpa de estar arruinando seus pais com sapatos de vinte rublos! Mas lhe repito, a senhorita está perdendo inteiramente de vista que por enquanto ainda é apenas uma ginásiana (BÚNIN, s. a. citado por VIGOTSKI, 1999, p. 203).

Trouxemos este recorte do conto narrativo para explicar como a singularidade está para além do que se vê de imediato no corpo, está nos modos, nos gestos, nos gostos, no olhar... enfim, na personalidade social internalizada. Por isso, tomamos emprestado o texto e a base

³¹ “Na Índia, onde os casos de meninos-lobo foram relativamente numerosos, descobriram-se em 1920, duas crianças, Amala e Kamala, vivendo no meio de uma família(?) de lobos. A primeira tinha um ano e meio e veio a morrer um ano mais tarde. Kamala, de oito anos de idade, viveu até 1929. Não tinham nada de humano e seu comportamento era exatamente semelhante àquele de seus irmãos lobos” (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 1).

³² “Considerado um dos representantes maiores da primeira onda da emigração russa, Búnin constitui, talvez, a imagem emblemática das próprias contradições internas da literatura da emigração. Apesar da polêmica criada na própria comunidade literária russa, a respeito do Prêmio Nobel a ele outorgado, em 1933, (Merejkóvski e até mesmo Górkki não seriam mais conhecidos do grande público, ou talvez até melhores escritores?...), certamente a conquista de Búnin significou também o triunfo da emigração e da “alma russa” genuína e livre, a se impor sobre o novo homem soviético, representado, por exemplo, por Górkki, também cotado para o prêmio” (CAVALIERE, 2019, p. 55).

vigotskiana para ir além da análise do conto com o seguinte questionamento: o que constitui a singularidade?

O que a torna 'Ólia', além de suas características físicas: cintura fina, pernas bem-feitas, mas com joelhos ralados, seu talento em patinar, brilho nos olhos e sua fama no colégio... o que a torna singular, é o modo como olha o novelo nas mãos da diretora, seu gosto pelo gabinete limpo, seu jeito de ser menina mesmo sendo moça e, sendo moça e querendo ser mulher, se comporta como menina e que, enfaticamente, a diretora de seu colégio reforça. A singularidade de Ólia está em seu rosto que se avermelha de vergonha no momento que é lembrada de não ser mulher. A singularidade da moça está sendo constituída, como narramos no memorial, pelo modo que somos afetados por nossas histórias, pelo modo que somos afetados pelo meio.

Nessa linha de arguição, Castro (2014), em seu estudo 'Narrativa e criação de personagem: Um estudo empírico', elenca 10 processos que envolvem a criação (intrapessoais; interpessoais; contextuais; ideológicos; visuais; corporais; onomástico; sonoros; funcionais e outros).

Os processos 'intrapessoais' dizem respeito à inspiração do autor, é a unidade entre seu processo criativo e a materialidade da construção do personagem. Essa síntese reúne características, desejos e anseios do próprio autor. Na categoria 'interpessoal', a criação é fruto da observação do outro (desconhecidos ou não) e do modo de relações com ele. Assim, o 'contexto' como lugar de identidade a qual ocupa o personagem é atravessado pela realidade ou irrealidade, mundo real e imaginário, podendo mostrar o lugar ideológico que ocupa. A 'ideologia' está para a ideia central de valor, situação social ou até mesmo à característica abstrata. Os processos 'visuais' podem ser os desenhos da personalidade impressos no corpo, ou seja, a própria personagem. Os aspectos corporais se resumem na incorporação do outro na postura do artista impulsionado pela função da narrativa. Os últimos aspectos 'outros' estão no caráter artístico da obra, por exemplo, as recriações de clássicos.

Na criação da personagem Ólia o escritor descreve todo esse aparato cultural presente em seu processo de criação. Ao lermos o conto narrativo, temos a sensação de fazer parte, como se a incorporássemos e imaginássemos o cenário e as tensões. Isso acontece, primeiro, pela riqueza da descrição, segundo, pela atividade da função tipicamente humana da imaginação. Para explicar essa função, Vigotski (1999) traz o exemplo de uma criança no momento da apreciação de um livro.

As brincadeiras que emergem dos contos contribuem para que a criança possa criar para si um mundo a seu modo, um mundo singular, mesmo que se faça por meio de palavras, ritmos e sons aparentemente desorganizados, mas não são. Além de recriar o mundo por meio da arte,

a criança se transforma, é a construção dialética da vida humana. Como uma nova organização, ou melhor, como um novo jeito de olhar para o desenvolvimento humano em seu processo criativo e transformador, se tem pela arte um novo sentido de homem. Isso porque a relação é dialética, ao criar o homem se transforma e transforma suas condições de existência. Nesse sentido,

Não se pode nem imaginar que papel caberá à arte nessa refusão do homem, quais das forças que existem, mas não atuam no nosso organismo ela irá incorporar à formação do novo homem. Só não há dúvida de que, nesse processo, a arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem. Não podemos prever nem calcular de antemão as possibilidades do futuro nem para a arte, nem para a vida; como disse Espinosa: “Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz”. (VIGOTSKI, 1999, p. 329).

E não definiu. Até mesmo o renomado neurocientista António Damásio em ‘O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano (2012)’ e em ‘O mistério da consciência (2015)’, não definiu as capacidades do corpo e da mente humana. Damásio (2012) aconselha que podemos “no nosso dia a dia, enquanto seres humanos, seja recordar a nós próprios e aos outros a complexidade, fragilidade, finitude e *singularidade* que nos caracterizam” (DAMÁSIO, 2012, p. 221, grifo nosso). Mas isso é um trabalho difícil, porque deslocar os sujeitos de seus lugares confortáveis e colocá-los em um lugar no qual a dignidade e a importância possibilitem reconhecer sua origem, gera conflito. Tais conflitos incidem nas invenções humanas, seja a música, as normas e a literatura, atividades que a existência consciente nos permite. Ou seja, se o homem cria e se constitui em sua atividade criativa, a própria criação o destrói. Por isso, mesmo em sua singularidade é fundamental que o sujeito entenda a responsabilidade de seus atos.

E por singularidade, não podemos cair em lugar comum, precisamos sempre recorrer ao papel do meio, à significação, à vivência, à experiência, aos afetos, às emoções, aos gestos, jeitos, gostos e entre a relação singular-universal mediada pelo particular, porque, dizer que uma pessoa singulariza-se implica dizer que ela é inacabada. Nas palavras de Vigotski (2010, p. 687):

Por isso, fala-se sobre as singularidades constitutivas das pessoas, diferenciando as excitáveis, as sociáveis, as animadas, as agitadas das pessoas mais indolentes, refreadas, obtusas. É claro que se nós tivermos em vista duas pessoas de dois padrões constitutivos diferentes, então um mesmo acontecimento suscita vivências distintas em cada uma dessas pessoas.

Se as singularidades constitutivas da personalidade de Ólia se expressam por suas características, gestos e gostos... ou seja, pelo modo como ela significa o mundo e suas relações sociais, nos inquietamos no sentido de investigar como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo)? Ressaltamos que a jovem Ólia significa o mundo em uma relação mediada, ou seja, sua ‘singularização’ é fruto de relações sociais mediadas, significadas, vivenciadas... que a tornam pessoa inacabada.

A seguir, entraremos na obra de Vigotski (1995a, 2009), com o intuito de compreender as aproximações entre Vigotski e as questões do autismo. Esse movimento é necessário, pois, embora existam estudos na teoria histórico-cultural que focalizem a pessoa com autismo em espaços escolares, parece que há uma “luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta” (MARX; ENGELS, 2008, p. 8), na qual os saberes se subtraem: é a (in)findável queda de braço entre o clínico e o pedagógico.

3. 2. Ao encontro do termo ‘autismo’ nos estudos de Vigotski

Nos estudos de abordagem mais tradicional e na produção cinematográfica, o autismo é descrito como uma síndrome que prejudica o desenvolvimento da criança na aquisição e uso da linguagem e pela apresentação de padrões de comportamento, restritos e repetitivos. Em consequência disso, há todo um trabalho educacional voltado para padronagens de comportamento. Do ponto de vista histórico, essa síndrome tem sido estudada na área da psiquiatria desde 1906, quando Plouller estuda casos de demência, porém, é importante frisar que desse período, até a descrição da síndrome em 1943, por Kanner, havia uma tensão entre o autismo e a esquizofrenia, por causa de, na época, terem fatores sociais parecidos. Em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler descreve o que vem a ser o quadro de autismo (SANTOS; VIEIRA, 2017)³³. Na literatura, essa informação não é nova, mas carente de aprofundamento; o estudo mais recente que temos é “Transtorno do Espectro Autista – história da construção de um diagnóstico” (MAS, 2018), que investiga o percurso histórico da classificação de autismo.

A partir de uma pesquisa bibliográfica, Mas (2018) pressupõe que há um desentendimento entre o que é produzido pelo saber clínico e a produção científica a partir deste saber, especialmente, no campo da saúde mental. Além disso, a autora pontua que há uma certa

³³ Na literatura específica, o termo autismo remonta aos estudos do psiquiatra Eugen Bleuler (*Autistic Thinking* - 1912 e *Autistic Undisciplined Thinking* - 1922).

demora na revisão dos critérios das classificações das doenças, um exemplo desta demora é a última revisão do “Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais”, há quase dez anos. E como sabemos, já são quase dez anos, novamente, após a última revisão.

Para explicar a descrição de autismo a autora recorre aos estudos de Kanner (1943) e ressalta que o autismo foi apresentado à clínica a partir de casos de crianças com “debilidade mental” ou “deficiência auditiva”. Neste contexto, aparece a problemática para além do que é ciência; é a questão de vender a síndrome com diagnósticos, medicalizar, criar aparato educacional ou formar profissionais para atuarem especificamente com essas pessoas, a partir de aspectos comportamentais. Ou seja, é uma forma de lucrar com o autismo. Ela conclui seu estudo dizendo que o autismo “poderia ser tratado mais efetivamente pela via da singularidade” (MAS, 2018, p. 99).

Mas qual singularidade é essa? Quando esboçamos o projeto desta tese, consideramos, assim como estudiosos de tal teoria, não haver menção de Vigotski a respeito do autismo. Ao submeter um trabalho para um congresso internacional, o avaliador pontua: “não tenho certeza de como a pesquisa anterior de Vigotski está associada à educação de pessoas com ASD³⁴. Seria melhor descrever essa associação primeiro para novos leitores”. Sentimos que este apontamento foi uma provocação. Por causa disso, começamos a realizar muitas leituras e a buscar amiúde o que Vigotski diz a este respeito. Nesta busca, vi menção sobre autismo na obra ‘Fundamentos de Defectología’ e a respeito do ‘estado autístico’ no texto ‘A construção do pensamento e da linguagem’.

Em ‘Fundamentos de defectologia’, a palavra autismo aparece no capítulo ‘El diagnóstico del desarrollo y la clínica paidológica de la infancia difícil’, quando o autor analisa as complicações frequentes no desenvolvimento da criança com deficiência mental³⁵. Não é o próprio Vigotski que estuda o comportamento autista, a pesquisa citada é da psiquiatra Russa Grunya Yefimovna Sujareva. Um fato curioso sobre Sujareva é o de que ela foi obrigada a se retratar publicamente devido a seu posicionamento científico e político (FILOMENO, 2011). O artigo da autora, citado por Vigotski, intitula-se, “O problema da estrutura e a dinâmica da psicopatia constitucional infantil’ (tradução nossa)”³⁶, no qual a autora tem por finalidade estudar a dinâmica constituinte das psicopatias infantis.

³⁴ Transtorno do espectro autista, em inglês, Autism Spectrum Disorder (ASD).

³⁵ Vale a ressalva de que o termo deficiência intelectual é o nome que aparece na “Convenção internacional das pessoas com deficiência”, promulgada no Brasil em 2009 (BRASIL, 2009).

³⁶ Original citado por Vigotski: “Problemie strukturi i dinamiki dietskij konstitutsionnij psijopatii”

A partir de Sujareva, Vigotski (1995a) esclarece que existem fatores somáticos que integram a fisiologia do autismo, como os aspectos externos, de ordem social e cultural. Tais aspectos incluem o isolamento e os impedimentos de relação em um contexto social, características que demandam analisar e acompanhar as múltiplas formas pelas quais pessoas nessa condição se constituem. Ao analisar o desenvolvimento dos quadros de psicopatologia, constata-se que a insuficiência biológica é composta pelos prejuízos psicomotores e pelas reações emocionais e de isolamento.

O começo do período escolar demanda participação no coletivo, para a pessoa com comportamento esquizofrênico, essa inserção se torna um momento de muito estímulo social e agrava o quadro clínico. Estes estímulos, somados aos sintomas da psicopatologia, formam um estado de inferioridade, culminando em uma inadequação às situações escolares e, concomitantemente, às situações da vida e às relações interpessoais. Isso acontece porque a ‘inadequação’ e o ‘ser menos’ estão condicionadas ao desenvolvimento humano, concebido, em torno da patologia, da deficiência, e não nas condições oriundas do contexto social e da relação com o outro.

Do ponto de vista histórico, Sujareva (1930, *apud* VIGOTSKI, 1995a) pontua ser no princípio do ensino escolar que começam a se apresentar as particularidades das diferenças nos comportamentos sociais; mas isso não ocorre, com crianças em idade pré-escolar. Nesse período do desenvolvimento, a criança não tem um autismo expressado socialmente. Mesmo que haja elementos da fala no trato social e na comunicação, estes aspectos não podem ser um indicador do autismo porque o desenvolvimento da personalidade esquizofrênica acontece enquanto há uma inadequação no processo de adaptação ao meio social.

Assim, o contato da criança com o coletivo escolar e a não participação nas dinâmicas dialógicas, bem como o sentimento de não pertencimento, por vezes inconscientes para a criança, ocasiona o isolamento social, o ‘estar em si’. Na busca por superar o estar em si, a escola procura adaptar os comportamentos típicos por meio de técnicas que transgridem os comportamentos como: desorganização dos ambientes e travessuras e jogos com os demais colegas. A manifestação de comportamento, ‘atípica’, faz com que os outros de seu coletivo governem a criança e seus modos de representar durante situações de brincadeira.

A partir da descrição do trabalho de Sujareva (1930), Vigotski (1995a) chega a três conclusões.

Quadro 8. Aproximações dos estudos de Vigotski com o autismo/esquizofrenia

<p>Aproximações de Vigotski com o autismo/esquizofrenia</p>	<p>2. Os sintomas autismo/ esquizofrenia são notados na primeira infância. Seu desenvolvimento se dá de forma irregular influenciado pelo meio social;</p>
<p>1. Não devem ser considerados como inadequação originada geneticamente, o autismo/esquizofrenia é um processo dinâmico na qual uma personalidade se ambienta ao social;</p>	<p>3. Há sintoma primários e secundários. Os primários se orientam pela insuficiência biológica. Os sintomas secundários dizem respeito à estrutura interna e a externa, ou seja, a relação consigo e com o meio.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A descrição, análise e síntese que o autor faz a respeito do desenvolvimento da personalidade do autista/esquizoide, a partir da pesquisa de Sujareva (1930), considera o aspecto cultural no processo de inserção cultural e a certos contextos sociais. O autor salienta as particularidades e a relação entre os fatores externos (exógenos) e os fatores internos (endógenos) e pontua que tanto o ‘atraso mental’, quanto a personalidade esquizofrênica são expressos pela complexidade da dinâmica do desenvolvimento da criança.

No caso de pessoas assim, o desenvolvimento “não é uma evolução passiva das particularidades originadas desde o início, mas é um desenvolvimento no sentido próprio da palavra, ou seja, inclui em si uma série de novas formações” (VIGOTSKI, 1995a, p. 258, tradução nossa³⁷). O que o autor afirma são os fatores sociais e culturais atuando, também, no desenvolvimento de pessoas com autismo. Nesse caso, as novas formações tornam-se constituintes da personalidade; é o modo É o modo como a fala do outro afeta o sujeito, o sentido que o outro dá ao modo como o sujeito diz, pensa, age, singulariza-se, no sujeito, por meio da significação.

Nessa linha de argumentação, pontuamos que o quadro sintomatológico do esquizoide pesquisado por Sujareva (1930), também foi estudado pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, 1927³⁸. Ambos os trabalhos descrevem o autismo com base em fatores fisiológicos e perpassam

³⁷ Texto original: “no es una evolución pasiva de las particularidades originadas desde el mismo inicio, pero es desarrollo en el propio sentido de la palabra, es decir, incluye em sí una serie de nuevas formaciones”.

³⁸ A obra de Bleuler citada por Vigotski (2009) é: “O pensamento autístico – 1912”.

o entendimento da terminologia ‘autística’. Em nosso contexto contemporâneo, os sintomas do autismo são parecidos com os descritos pelos autores referenciados, e ainda há a marca de uma linha tênue entre as características do autismo e da esquizofrenia, como explica Elkis (2000). Das características que atravessam todas as épocas, podemos citar a fala para si, o isolamento social, a dificuldade em se relacionar com os pares em contextos sociais e a dificuldade em participar de coletivos.

Todos os descritores perpassam os trabalhos de Plouller (1906), Bleuler (1911,1927), Sujareva (1930), do médico austríaco Leo Kanner (1943), de Vigotski (1995a) e da APA (2014) e reverberam, na contemporaneidade, no cotidiano escolar; seja pela fala do professor, seja pelo olhar dos pais ou, até mesmo, entre os pares, nas mais diversificadas situações escolares. Dos estudos citados, podemos apreender que a linguagem se mostra como marca de uma insuficiência patológica. A fim de compreendermos o papel da linguagem na constituição da pessoa com autismo vamos ao encontro da obra ‘A construção do Pensamento e da linguagem’ (VIGOTSKI, 2009). Nela, o autor adentra na dimensão da análise da psique buscando compreender as raízes do pensamento e da fala.

O pensamento que surge lá nos primórdios é, segundo palavras de Piaget, uma espécie de fabulação, o princípio do prazer, que orienta o pensamento autístico, antecede o princípio da realidade que governa a lógica do pensamento racional. O mais notável de tudo isso é o fato de que a essa conclusão cheguem exatamente os psicólogos de orientação biológica, particularmente Eugen Bleuler, criador da teoria do pensamento autístico (VIGOTSKI, 2009, p. 37).

Bleuler se baseia no corpo enquanto matriz biológica, de seus estudos apreende-se o termo “autismo e pensamento autístico”. Ao analisar estudos de Bleuler (1927), Vigotski (2009) menciona a tentativa de aproximação entre o pensamento autístico e o autismo presente na esquizofrenia. Consideramos que Vigotski tinha conhecimento do autismo como uma patologia pertencente à esquizofrenia, do mesmo modo como abordado nos ‘Fundamentos de Defectologia’. Além disso, compreendemos que há semelhanças entre o autismo e a esquizofrenia, mesmo tendo Bleuler (1927) proposto a nomear o pensamento autístico como irrealista, essa nova nomenclatura demarca a oposição entre o racional e o real.

O termo autista é trazido por Vigotski (2009) para explicar o desenvolvimento da linguagem tendo como ponto de partida, a obra de Piaget³⁹. Como terreno de discussão, o autor

³⁹ Piaget é um biólogo suíço que ao lado de estudiosos da abordagem psicológica, descreveu e caracterizou o desenvolvimento infantil em estágios. O entendimento principal da proposta piagetiana está no sentido de que conhecer implica “organizar, estruturar e explicar o mundo em que vivemos – incluindo o meio físico, as ideias, os valores, as relações humanas, a cultura de um modo mais amplo” (CAVICCHIA, 2010, p. 1).

relaciona a lógica do sonho, o autismo puro, as relações genéticas do pensamento egocêntrico e a lógica do pensamento racional, presentes em estudos piagetianos⁴⁰ e que marcaram época com elaborações acerca da linguagem e do pensamento da criança a partir do modelo clínico sistemático.

Na teoria piagetiana, o pensamento da criança é entendido como uma síntese quantificada de sua inteligência. Esse jeito de compreender a criança e sua inteligência colocou Piaget em oposição às ciências dominantes de sua época (o positivismo do pensamento infantil). Esta atitude de Piaget foi considerada por Vigotski um salto qualitativo e que mudou o rumo das ciências, pois, antes dele, o pensamento infantil era enumerado por suas insuficiências, pela falta. Antes de Piaget, o foco no estudo da criança era o que ela não podia realizar, depois de sua contribuição a partir da inversão de olhar se colocou em evidência o que a criança tem.

Embora a novidade científica trazida por Piaget em relação à sua inversão metodológica e de análise tenha inaugurado um novo momento na história, Vigotski (2009, p. 24) menciona que os estudos do biólogo apresentavam ambiguidades. O que Vigotski quer dizer com isso é que, ao assegurar-se de suas comprovações, Piaget se achou imune ao pensamento tradicional. Mas o que aconteceu, na verdade, foi sua limitação aos exames dos fatos. Este nos parece um marco que separa a unificação que muitos pesquisadores contemporâneos fazem da relação Piaget x Vigotski; como o próprio Vigotski (2009) elucida, não há fato ou hipótese que não seja clarificado por uma teoria, é primordial, antes da ‘descoberta’, do novo, descobrir o que constitui a filosofia do fato.

Na contemporaneidade, a abordagem piagetiana orienta muitas ações de sala de aula, sobretudo, no que diz respeito às avaliações diagnósticas de aprendizagem de alunos com autismo (PIRES, 2016). Essas avaliações consideram o autismo em detrimento da pessoa e elencam, a partir de uma série de testes, o que a criança pode ou não fazer. Neste caso, o autismo é começo, meio e fim.

De acordo com Vigotski (2009, p. 37), do ponto de vista filo e ontogenético, respectivamente, evolução da espécie e evolução do humano, “o pensamento autístico não é de maneira nenhuma o primeiro degrau no desenvolvimento intelectual da criança e da humanidade”. Ele não é primitivo, não é início e nem fim para o desenvolvimento. Com esses dizeres o autor vai para a seara da evolução biológica e encontra no recém-nascido a justificativa para a tese de Piaget, para quem, o pensamento autístico é o primeiro degrau e estrutura das fases do pensamento. Vigotski (2009) considera que os estudos de Piaget sobre a linguagem

⁴⁰ Além disso, a importância histórica se equipara “A interpretação dos sonhos de Freud”.

marcaram a história das teorias sobre o pensamento da criança, lógica e visão de mundo. A questão do egocentrismo do pensamento infantil torna-se o centro da teoria piagetiana, porque, o que caracteriza para Piaget a lógica infantil, é o egocentrismo. Além do mais, para o biólogo, a fala egocêntrica não tem função comunicativa, ela se configura em segundo plano e não modifica a atividade e as vivências da criança.

Mas Vigotski (2009) discorda dessa ideia e defende o caráter da internalização da fala egocêntrica, que, ao se interligar a outras funções, desenvolve e organiza a ação, se complexifica. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 36) “a questão é: quem pensa, qual papel, que função na personalidade preenche o pensamento. O pensamento autista diferencia-se do pensamento filosófico não pelas leis do raciocínio, mas pelo papel (ética ou onanismo)”. Nesse sentido, há outro distanciamento da teoria histórico-cultural em relação à concepção piagetiana.

A teoria vigotskiana argumenta que tal fala desempenha na criança um papel único, original e singular. Para explicar, o autor traz o exemplo no qual se é dificultada uma tarefa de desenho livre a ser realizada pela criança. No exercício, suprimiu-se o lápis, o papel e o lápis de colorir quando ela precisava. Como consequência, as crianças utilizavam da fala egocêntrica quando encontravam dificuldades para a solução de um problema, elas conversavam consigo mesma para organizar a ação.

Desta situação, compreende-se que a fala egocêntrica tem função de “descarga” (organizadora), ela faz parte do processo de elaboração da criança, medeia a memória e torna-se pensamento. Tal fala, é um caminho indireto para a solução de um problema que está difícil de ser resolvido. Por isso, há semelhança entre a fala interior do adulto e a fala egocêntrica da criança, as duas falas são funções para si, usadas para organizar a atividade do homem. Tanto para o adulto, quanto para a criança, a fala para si se distancia da fantasia e da autossatisfação (onanismo), ela se aproxima da ação, da necessidade do caminho indireto para a solução de problema e do pensamento racional.

Dizer que a fala do outro constitui o sujeito parece uma máxima na teoria histórico-cultural. Mas é necessário explicar como ela mobiliza socialmente o sujeito, uma vez que, é na relação entre a fala e a linguagem que, comumente, o autismo mostra suas características.

3.2.1. O autismo e a relação fala/linguagem

A fala, baseada na palavra, a unidade básica da linguagem, e na frase (ou sintagma, ou combinação de palavras) como a unidade básica da expressão narrativa, usa automaticamente essas facilidades historicamente formadas, em primeiro lugar, como um método de análise e generalização de informações recebidas, e, em segundo lugar, como um método de formular decisões e tirar conclusões. É por isto que a fala, um meio de comunicação, se tornou ao mesmo tempo também um mecanismo de atividade intelectual — um método a ser usado em operações de abstração e de generalização e uma base para o pensamento categórico. Pela distinção de certos aspectos, pela fixação das intenções e pela formulação de programas de atividade, a fala se torna ao mesmo tempo um método para regular o comportamento e para fixar o curso de processos mentais, como já descrevi. Somente pela consideração de todos esses aspectos é que se pode fazer uma abordagem apropriada da análise da atividade de fala humana, como foi estudado por psicólogos nas últimas décadas (Vygotsky, 1934; 1956; 1960; Luria, 1947; 1956; 1958b; 1961; 1966a; 1970a) (LURIA, 1981, p. 269).

Trouxemos a epígrafe de Luria Para explicarmos o que estamos compreendendo por fala e discorrermos sobre a relação fala/linguagem/autismo. Como menciona o autor, a estrutura da fala é dinâmica e social, agora, imaginem como é para a criança, sobretudo com autismo, que tem, segundo diagnóstico clínico, a sua fala marcada como ‘ecolálica’, ‘para si’ e desconsiderado o fator social? No escrito ‘Fundamentos de neuropsicologia’, Luria (1981) explica sobre a fala ecolálica ao discorrer sobre a fala da pessoa com lesão nos lobos frontais⁴¹, mas, como Luria explica, a resposta ecológica a uma pergunta geralmente é tomada pelo sujeito e substituída por uma resposta de menor complexidade. De acordo com nossa leitura do texto de 1981, consideramos que a fala é um meio de comunicação que utiliza a linguagem como conexão entre duas pessoas e pode ter função expressiva, impressiva (receptiva).

Para iniciar sua explicação sobre a fala, o autor vai ao encontro dos processos de memória e dos distúrbios da fala, como afasia. Como ele elucida, o início da fala expressiva ainda conta com o auxílio da fala para si, que organiza o pensamento, e se torna fala narrativa ‘generativa’. Há também a fala receptiva, oriunda do outro, que recebe aquilo que o sujeito

⁴¹ “A maior parte do desempenho do lobo frontal está reunida sob o termo “funções executivas”. Esta denominação designa o lobo frontal como encarregado do controle da ação antecipadamente, da escolha dos objetivos a serem alcançados, do planejamento, da seleção da resposta mais adequada e da inibição de outras, da atenção no acompanhamento enquanto a ação se desenrola e da verificação do resultado. Em outros termos, envolve a capacidade de prever a sucessão de ações a fazer [...] as funções executivas envolvem a organização temporal das ações com um fim direcionado nos domínios do comportamento/cognição/linguagem. Essa integração temporal é exercida por funções cognitivas conhecidas como memória de trabalho ou operacional (*working memory*), planejamento e controle inibitório” (DEL PINO; WERLANG, 2006, p. 128).

falou e tenta decodificar por meio da análise da expressão. Compreendemos que para o autor a fala é muito mais do que expressão, recepção, como aponta Morato (2000, p. 159), por meio da fala mediada pelo outro, a criança pode se tornar tanto “sujeito quanto objeto” de seus próprios modos de se comportar.

Conforme aponta Gonçalves (2021), ao estudar o desenvolvimento da fala da pessoa com autismo na teoria histórico-cultural, considera-se que o processo de ensino e de educação da pessoa com o diagnóstico clínico de autismo antecede a chegada do aluno na sala de aula. O rótulo em consequência da tríade autística: 1. Isolamento Social; 2. Dificuldade de interação com seus pares; 3. Gosto específico por objetos giratórios e por estabelecer padrões, parece afetar a função da fala, considerada ecológica e da linguagem, para si. Os atores escolares comumente lidam com pessoas com autismo.

Em geral, pessoas com autismo são apresentadas ao outro por uma tipificação em detrimento da patologia (“meu filho é autista”, “meu aluno é autista”, “tenho um primo autista”, “meu aluno com autismo é uma gracinha”, “tenho um primo com autismo que é superinteligente”, “ele é o amor da prô” ...) (CHIOTE, 2021, GONÇALVES, 2021, NOVAES; FREITAS, 2021, PADILHA, 2021).

Tais expressões, parecem delimitar a pessoa em “concepções engessadas e míopes do sujeito como sendo ele o autismo” (PADILHA, 2021, p. 13). Há, em contextos escolares, a exacerbada marca do diagnóstico que antecede a pessoa. Esse aspecto nos causa estranhamento, mas, só estamos “estranhados” porque compreendemos que o homem se constitui na relação com outro, em um contexto social regido por leis históricas e culturais do desenvolvimento da espécie humana, e não como fruto de uma cadeia de comportamentos mecanizados. Mas para nós a fala de Miguel tem sentido, significado, é mediada pelo outro e o possibilita participar das tramas escolares. Esse olhar para a fala da criança se mostra como 'possibilidades', porque torna viável a compreensão do ser humano como fruto de um processo de desenvolvimento social.

Por mais que tenhamos trazido as considerações dos autores a respeito da fala, para compreendê-la em movimento é necessário explorar um aspecto maior: a linguagem como constituidora do humano. Ao fazermos isso, nos debruçamos nas palavras de Vigotski (2009) que se contrapõe ao olhar psicológico hegemônico o qual resume a comunicação em signo, palavra e som. A palavra entendida como fragmento da comunicação representa um aspecto externalizado da linguagem, porém, a partir da exploração científica a esse respeito “verificou-se que a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado” (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

A linguagem é uma função psíquica superior que transforma e complexifica as relações sociais, porque afeta a internalização do social pelo sujeito e a torna um ato da esfera do singular. Singular, pois, o sujeito tem na linguagem, o meio necessário para o desenvolvimento social e cultural da personalidade, nas palavras de Vigotski (1995b) “toda função psíquica superior aparece no desenvolvimento cultural da criança duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico”⁴². Como aponta Vigotski (2009, p. 284), para que o sujeito memorize é necessário que algumas funções estejam em interfuncionamento (atenção, percepção, compreensão). É importante destacar que a percepção não é algo nato do ser humano. Para o autor ela “compreende necessariamente a mesma função da atenção, da identificação ou memória e da compreensão”.

Neste caso, a memorização é compreendida como tomada de consciência, que se desenvolve e modifica as estruturas psíquicas em uma relação mediada pelo outro. Entendemos que a memória funciona como um elo entre (a palavra) e as estruturas/relações sociais e tem importante papel na elaboração conceitual.

A elaboração de conceitos pressupõe o uso consciente da palavra, cuja generalização possibilita, também, a generalização de um conceito, que por sua vez, dá indícios das operações realizadas no pensamento da criança. Esse processo que em nosso estudo acontece no espaço escolar é um ato em colaboração entre a criança e o adulto circunscrito no processo educativo e, em consonância, do conteúdo ensinado. Mas a elaboração conceitual não é tranquila e está relacionada aos saberes pedagógicos. Por exemplo, para se conceber que a memorização não é um processo mecânico, e por isso planejar tarefas que focalizem o desenvolvimento psíquico superior é necessário que o professor compreenda que seu aluno se constitui e desenvolve, humana e pedagogicamente, na relação com o outro.

Se o conceito é um ato de generalização, a apropriação do gênero humano para todas as pessoas, passa pela possibilidade de elaboração conceitual e na capacidade do uso das palavras, sejam elas oralizadas, sejam elas mediadas pelo uso de instrumentos (como uma carta, por exemplo). Para discutir o papel da palavra no desenvolvimento dos conceitos, Vigotski (2009, p. 247) recorre à Tolstói. Ao analisar com profundidade a repercussão da palavra na constituição do psiquismo da criança Tolstói compreende que o aprendizado não se faz de modo mecânico em que há “transmissão simples e direta do conceito pelo professor ao aluno”. Essa experiência pedagógica de Tolstói reafirma que ensinar requer leitura de mundo, assim como pontua (FREIRE, 2020), vez que, os múltiplos sentidos que as palavras possuem repercutem

⁴² Texto original: “toda función em el desarrollo cultural de niño aparece em escena dos veces, em dos planos; primero em el plano social y después en psicológico”

diretamente nos modos de elaboração conceitual. Por isso, ao planejarmos tarefas pedagógicas para crianças com autismo precisamos ir contra a ideia de que sua fala é sem sentido e sem significado social.

Quando um aluno nesta condição diz a palavra ‘casa’, por mais que por mais que esteja imitando o outro, a palavra ‘casa’ tem, para cada sujeito, uma representação social, que pode partir de sua moradia e ser generalizada nas múltiplas formas de casa. Outro exemplo é o trazido por Vigotski (2009, p. 381) ao discorrer sobre a teoria de Piaget. Em um de seus experimentos, “uma criança diz que uma bola se dissolveu na água porque era pequena, e em outro, que ela se dissolveu porque era grande”, isso quer dizer que, se olharmos para a contradição que acontece na fala da criança, podemos apreender os conceitos que lhe falta. Em sala de aula, essa situação pode ser observada pelo professor na relação entre os conceitos que se produzem nas mais diversificadas situações sociais (espontâneos) e naqueles que são concebidos “a partir de procedimentos analíticos e não pela experiência concreta imediata” (SCHROEDER, 2007, p. 298): científicos.

Dos excertos extraídos da obra vigotskiana, apreendemos três aspectos fundamentais para a compreensão do estar em si presente na contemporânea tipificação de autismo:

1. O caráter social da fala para si. Nos parece que a linguagem para si da pessoa com autismo está dentro do curso real dos acontecimentos sociais e pode atuar como um modo de organizar a atividade humana; como um caminho indireto para a solução de um problema.

2. O caráter social que regula o pensamento em si. Tanto no exemplo de Vigotski, quanto nos estudos de Piaget, a acepção de linguagem egocêntrica é apreendida em situações da prática, nas vivências cotidianas, ela não é fantasia, e mesmo que fosse, estaria orientada por um aspecto do social que, para o sujeito, faz sentido.

3. O entendimento das internalizações humanas. Por mais que a linguagem egocêntrica da criança e a linguagem interior do adulto sejam estabelecidas por uma regra geral, com características semelhantes, o seu uso é inédito para cada situação na qual o sujeito a utiliza; ela singulariza-se porque as situações sociais têm, para cada sujeito, um sentido, um significado.

Nas palavras de Marx e Engels, a linguagem humana possibilita a tomada de consciência sobre as situações do cotidiano e a emancipação do sujeito na relação com o mundo, quer dizer, constrói-se a cultura, a teoria, a filosofia, a ciência etc. Sendo assim, os cinco movimentos que desvelam as singularidades constitutivas do homem,

[...] que estariam no fundamento do ser social de seu caráter histórico, estas dimensões ontológicas do ser social, que inclui uma consciência social e suas

manifestações, não levariam por si mesmas ao estranhamento, mas já há elementos que no seu desenvolvimento anunciam este fenômeno. Para Marx e Engels, o quinto elemento, ou seja, o desenvolvimento da linguagem e da consciência, no quadro de uma distinção entre as dimensões materiais e espirituais do trabalho poderia levar ao fato da consciência “representar algo realmente, sem representar algo real (MARX; ENGELS, 2007, p. 35 *apud* MUSTO, 2014, p. 105).

Ademais, as palavras que trouxemos nesta seção, carregadas de significados e possíveis de outros sentidos se encontram no drama da trama dialógica e enredam uma nova história a ser narrada, história essa, a transgredir as barreiras do olhar “bio”, do “psico”, ou do *social* e alçam voo, realizam a catarse da constituição, possibilitam o entendimento de como se constitui a singularidade de uma criança diagnosticada com autismo. É na perspectiva vigotskiana que encontramos forças para humanizar e sermos humanizados enquanto seres sociais, históricos e culturais. Ademais, é por esse motivo que o significado de quem somos é antes significado para o outro, depois para nós. Por ser a gênese do gênero humano, pela linguagem, adentra-se na dimensão das singularidades constitutivas.

A seguir, narramos a respeito dos saberes pedagógicos e as repercussões na constituição do aluno, para tanto, dividimos os episódios analisados em três eixos. O primeiro focaliza o papel das tarefas pedagógicas na constituição do aluno; o segundo, busca compreender como os saberes pedagógicos afetam as práticas de sala de aula; por fim, o terceiro eixo com vistas a levantar indicadores do processo de desenvolvimento do aluno.

SEÇÃO IV. OS SABERES PEDAGÓGICOS E AS REPERCUSSÕES NA CONSTITUIÇÃO DE MIGUEL

Na contemporaneidade, o sistema político-econômico capitalista neoliberal e suas implicações nos modos de construção da ciência tende a diagnosticar os sujeitos como bons ou ruins a partir de uma métrica avaliativa que privilegia o produto do conhecimento, e não o processo. Com base em saberes tradicionais, o ensino de crianças com autismo hegemonicamente parte de tipificação que as padronizam por aquilo que elas não realizam. Geralmente, o impasse que se tem é, que o olhar hegemônico, rotula! (“esse é não laudado”, “aquele outro tem isso...”). Esse impasse, oriundo de saberes tradicionais, subordinam os saberes pedagógicos (tal como o compreendemos), causando, nas práticas pedagógicas, a “fazeção” de tarefas mecânicas. Além deste contexto, parece haver uma objetificação (FREIRE, 2020) da pessoa com autismo que é vista por uma perspectiva cinematográfica do ‘excepcional’, ‘superinteligente’ ou ‘coitadismos’. Miguel está nesse campo conflituoso, contraditório e dramático, no qual as condições de produção da vida parecem o subjetivar.

Na tentativa de romper com essas situações que limitam a liberdade de ser e agir do educando (FREIRE, 2020), nos orientamos, neste estudo, pela teoria histórico-cultural. Nessa matriz teórica, para as análises, nos balizamos pela abordagem microgenética, que diz serem os indícios e os indicadores de desenvolvimento dos sujeitos: dinâmicos. O foco está no processo no qual a atividade do sujeito está empenhada (ou não), na relação dele com o outro, e no lugar que ocupa no sistema político-econômico, quer dizer, nas relações sociais nas quais se produzem as condições de existência da pessoa. A partir destes caminhos, entendemos que se torna possível investigar como o humano (gênero) (PINO, 2000), se forma no sujeito.

A partir dos fenômenos sociais com os quais Miguel se relaciona: escola, casa, sociedade, o diagnóstico, os saberes pedagógicos dos professores que compreendem as pessoas com autismo a partir de uma sintomatologia, as tarefas pedagógicas etc., que incidem no entendimento de como o universal singulariza-se em Miguel, mediado, pelo particular, dividimos esta seção em três eixos de análise. O primeiro focaliza o papel das tarefas pedagógicas na constituição do aluno; o segundo, busca compreender como os saberes pedagógicos afetam as práticas de sala de aula e; o terceiro, visa levantar indicadores do processo de desenvolvimento do aluno.

Eixo I. O papel das tarefas pedagógicas na constituição do aluno

Episódio 1 - Miguel na prática de leitura e escrita - Reconto via ilustração do cordel

“A velhota fofoqueira”

Contextualização: Estamos na aula de língua portuguesa. A Professora Quezia faz a chamada e lê a história da velhota fofoqueira. Miguel presta atenção. Nos momentos engraçados ele sorri, às vezes até demais, a ponto de a professora Quezia ou da estagiária Esther dizerem “*Miguel, se você não parar vou contar para sua mãe*”. Ao término da história, é solicitado às crianças uma tarefa em grupo, um reconto da história por meio do desenho. Até esse momento, a aula estava fluindo sem maiores espantos. Miguel e seus colegas se sentaram para fazer a tarefa e entre eles dividiram o que cada um ia fazer, vez ou outra eu passava pelo grupo de Miguel para ver que caminho estava tomando a ilustração, mas sem interferir. Eles ilustraram com o que iam lembrando, vez ou outra dava para escutar “*Miguel, o carro tem que ser no chão*”, ou então, Miguel dizendo: “*professôla, tem o lápis de cô?*”. Terminaram o desenho, a professora solicita aos grupos para irem à lousa explicar o que fizeram. Chega a vez do grupo de Miguel. A criança está entre seus dois colegas (Isabel e Mariano), está encostado na lousa, na frente da sala. Enquanto Isabel segura o sulfite e Mariano fica encostado na parede e deslizando para baixo, como quem fosse se sentar no chão, Miguel está sorrindo com suas duas mãos juntas na altura do rosto, seus dedos estão cruzados. Consonante a esse momento, a professora Quezia retoma um trecho da história.

T. 1: Professora Quezia: disse a Maria para a Rita, disse a Rita para a Sofia, disse a Sofia para a Neusa, disse a Neusa para a sua tia, nem a internet alcançou toda essa correria.

Durante a retomada da história pela professora, Miguel que estava no meio, passou para a ponta, ficou sorrindo e ao mesmo tempo roendo a unha do dedinho. Mariano, encostado na parede, não está mais sorrindo e Isabel sorri sem graça, como quem está com vergonha. Após o fim da retomada pela professora, Isabel leva o desenho para Quezia ver, Miguel continua roendo a unha do dedinho, e agora, coça a cabeça.

T. 2: Professora Quezia: olha que legal que eles fizeram (e mostra o desenho para a turma). O que vocês fizeram? Deixa o Miguel e o Mariano explicarem um pouco

Miguel caminha na direção de Quezia, segura o desenho com as duas mãos, fica olhando, enquanto isso, Mariano e Isabel ficam se empurrando para ver quem vai contar

T. 3: Professora Quezia: o que vocês fizeram, me conta?

T. 4: Miguel: (fala e aponta no desenho) aqui eu esquevi as coisas e esquevi Ben 10⁴³

T. 5: Professora Quezia: o que o Ben 10 tem a ver com a história?

Enquanto Quezia interroga Miguel, Isabel e Mariano ficam sorrindo, Miguel olha para os colegas, e sorri, consonante a sua risada, ele cola as duas mãos no meio das pernas e se agacha um pouco para olhar o desenho, ele se balança duas vezes, para frente e para trás.

T. 6: Professora Quezia: não, tá, eu não quero saber o que o Ben 10 tem a ver com a história? eu quero a história!

T. 7: Miguel: a zente desenho, azente tava na cidade

T. 8: Mariano: fazendo fofoca

T. 9: Professora Quezia: estava fazendo fofoca? Ham... podem se sentar.

As crianças vão se sentar, continuam sorrindo. A professora Quezia me olha e pergunta “*Pró, você acha certo desenhar o Ben 10? Não está no contexto*”, respondo que “*não*”, e Quezia me indaga a respeito do que eu acho de perguntarmos o motivo do desenho, concordo com a ideia.

T. 10: Professora Quezia: porque vocês colocaram o Ben 10? Por que Mariano?

T. 11: Isabel: não fui eu que desenhei não

T. 12: Mariano: (fala sério e aponta para Miguel) foi ele que pediu!

T. 13: Professora Quezia: Miguel, porque você pediu o Ben 10?

T. 14: Miguel: (para de sorrir, olha para a professora e responde) **porque eu gosto!**

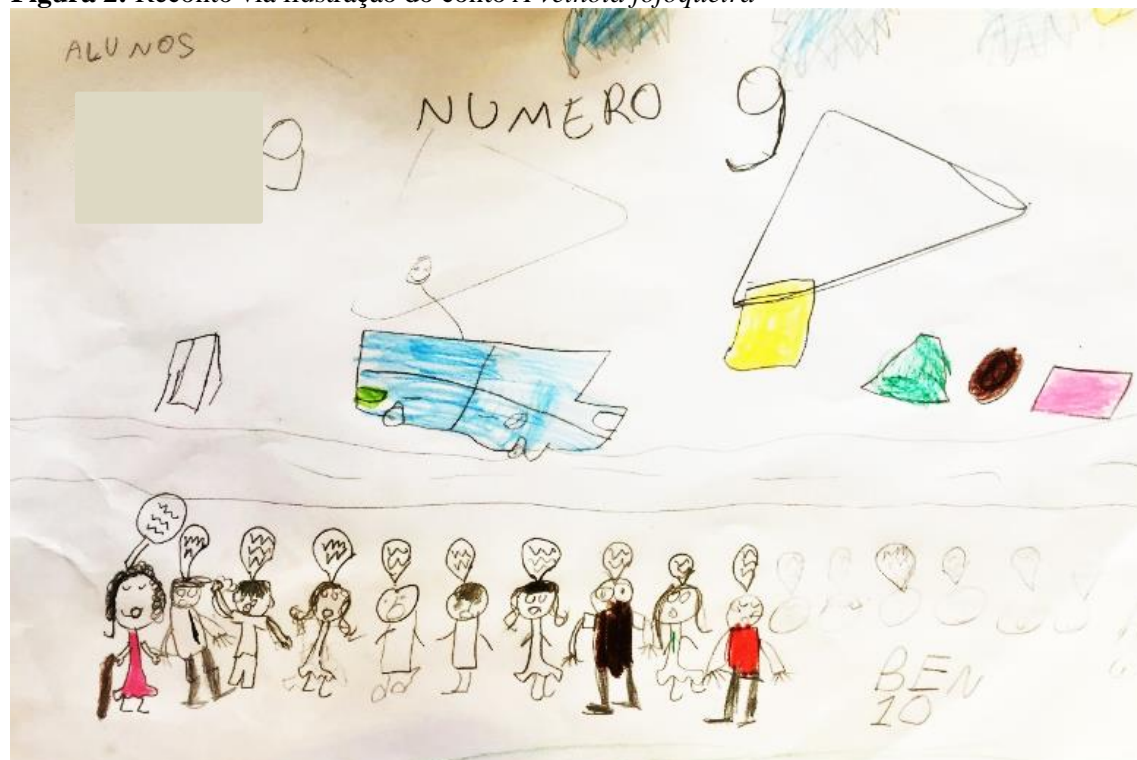
T. 15: Professora Quezia: mas tinha Ben 10 na história da velhota fofoqueira?

T. 16: Miguel: (fala como se estivesse em um coro de crianças) nãããoooo... (e dá risada)

T. 17: Professora Quezia: não... é para fazer o desenho da velhota fofoqueira, e não do Ben 10, tá?

T. 18: Miguel: (fala novamente como se estivesse em um coro de crianças) táááá...

Figura 2: Reconto via ilustração do conto *A velhota fofoqueira*



Fonte: Daniel Novaes – 2019.

Registro em diário de campo, 3 de maio de 2019

⁴³ Ben 10 é o personagem de um desenho animado.

No ano em que a pesquisa foi realizada na escola de Miguel o município estava passando por um processo de reestruturação curricular à BNCC. Por isso, as elaborações pedagógicas e a intencionalidade do ensino estão atravessadas por uma série de prescrições deste documento oficial, mesmo que, no momento da realização da tarefa, não soubéssemos disso. O livro de Português da série ‘Buriti Mais’ que orienta começar o processo de alfabetização através de leitura de história se mostrou um aliado para nosso fazer. Ainda assim, não podemos desconsiderar os ‘mas’ contidos em sua utilização: o livro é um engessador, os objetivos educacionais presentes no material não contemplam a completude do desenvolvimento da criança’, ‘o livro retira a liberdade de planejar’ (SILVA, M. A., 2012).

Mesmo nesse cenário contraditório acontecem inúmeras possibilidades de um trabalho pedagógico ‘fecundo’. No T. 1, a professora retoma a leitura do cordel, enquanto ela lê, Miguel troca de lugar com um colega e se afasta da professora. Em seguida, sua colega mostra o desenho e a professora Quezia (T. 2) elogia o reconto feito via ilustração e pede para as crianças narrarem o que as imagens representam. Após o pedido de Quezia, Miguel tem a iniciativa de contar (T. 4), ‘(fala e aponta no desenho) *aqui eu esquevi as coisas e esquevi Ben 10*’. Mas o Ben 10 não está na história, como pontua a professora no turno seguinte, reafirmando que o interesse não é o Ben 10, mas a história. Miguel tem iniciativa e no T. 7, responde para a professora o que estava na história ‘*a zente desenho, azente tava na cidade*’. De fato, a história se passa na cidade e, Mariano completa, ‘*fazendo fofoca*’ e a professora finaliza, T. 9, ‘*estava fazendo fofoca? Ham... podem sentar*’.

Depois que as crianças se sentam, vamos até elas e perguntamos o motivo do personagem aparecer no desenho, Miguel responde (T. 14), ‘*porque eu gosto!*’, a professora indaga se o personagem estava na história, e ele responde ‘(fala como se estivesse em um coro de crianças) *nãããooo... (e dá risada)*’.

Este episódio suscita alguns apontamentos que emergem da prática pedagógica: 1. A criança conta a história a seu modo e adiciona personagens ao recontar, mostra sua vontade, mas a professora a corrige e; 2. Ao corrigir, a professora dá um novo sentido às suas ações, mas conclui dizendo: tudo bem, meu amor, e reitera o olhar fatalista que perpassa o desenvolvimento de pessoas com autismo. Ainda assim, consideramos que a professora persegue a sua intencionalidade pedagógica, ela tem um objetivo e busca-o, motivo pela qual corrige Miguel, mesmo que ele possa ter encontrado outros sentidos para o cordel.

A tarefa do reconto faz parte do início do processo de alfabetização de Miguel. Partindo da matriz histórico-cultural, Smolka (2012) considera que a função social da palavra constitui a subjetividade da pessoa, mesmo que a escola tenha uma tendência a fazer as crianças

repetirem frases prontas, ou como neste episódio, ilustrar o que está sendo solicitado. Nesse sentido, a ilustração (desenho), como atividade simbólica, também carrega significação – há uma interrelação entre desenhar, escrever e falar. Por isso, alfabetizar não consiste na utilização de letras e palavras, desconexas da necessidade de o sujeito atuar no mundo. Esta tarefa, que possibilitará ao sujeito acesso ao mundo letrado, tem como finalidade a construção de sentido, a partir da relação social com o outro: o que escrevo, para quem escrevo e qual o motivo do que escrevo. A autora ainda argumenta a respeito do discurso interior, quando, ao notar que pode escrever o que tem vontade, a criança mostra, no espaço social, os indícios de como suas vivências singularizam-se em sua personalidade.

Ao olharmos para a ilustração, vemos que o aluno emprega ‘figuras geométricas’, o que, segundo Luria (2010) dá indício de dois momentos em que o ‘processo’ de elaboração conceitual pode ser apreendido.

O primeiro diz respeito ao momento em que a criança se relaciona com o seu meio social, ou seja, com quem e, o que ela faz. Se olharmos para Miguel na realização da tarefa, podemos inferir que ele não se porta como os demais, porque, o mundo para si tem um significado e sentido diferente do mundo para outro. Ou seja, o modo como o aluno participa do mundo singulariza-se em sua personalidade porque suas vivências fazem sentido, para si e para as relações que estabelece, no contexto escolar, com seus outros.

O segundo diz respeito aos modos nos quais a criança se apropria do repertório cultural – na elaboração conceitual, tal momento pode ser apreendido através de suas ações frente ao conteúdo – o modo ‘como’ a criança utiliza o conceito de número, mesmo que ela não saiba explicar teoricamente o que tal conceito representa. Mas não é sempre assim que acontece. Nós, professores comumente estamos acostumados com um saber clínico/pedagógico tradicional que, após a leitura de um conto demanda exercício de fixação que tolhe as possibilidades de a criança criar e usar seu repertório já apropriado. Neste episódio, a professora conta a história e pede uma ilustração, mas não quer que a criança crie algo diferente.

No trabalho pedagógico para os alunos (com o diagnóstico clínico de autismo), comumente, as tarefas focalizam repetições mecânicas (escuta, leitura, ilustração, ou seja, uma sequência de reprodução). Contra essa ideia de mecanicidade e que considera a constituição do aluno com algo linear, ou seja, que acontece de forma contínua e tranquila, Oliveira (2017) defende o papel da escola na promoção de saberes pedagógicos mais emancipatórios, para tanto, a autora explica que é preciso considerar o sujeito em sua peculiaridade.

Neste episódio inferimos que a tarefa para Miguel não está sendo um processo linear, mecânico e tranquilo, como se conclui quando se avalia o produto. A tarefa está sendo tensa e

contraditória, mas só chegamos a esta consideração porque olhamos o processo, e por essa razão, podemos “descobrir provas eficazes do tremendo e excepcional esforço que essa criaturinha precisa fazer antes de ser capaz de executar, fácil e automaticamente, operações numéricas que nos parecem tão simples e fáceis” (LURIA, 2010, p. 98).

Podemos apreender deste episódio a característica constitutiva que tem a tarefa pedagógica do cordel ‘A velhota fofqueira’ sobre o psiquismo da criança. Miguel afirmar categoricamente no T. 14 a sua vontade, ele desenha porque gosta do desenho. Ao discutir o papel da linguagem no desenvolvimento humano, Vigotski (2009), a partir dos estudos piagetianos considera que o pensamento autístico, para si, não é o primeiro passo no desenvolvimento. Para o autor, a questão é o lugar que ocupa o pensamento na constituição da personalidade, nessa linha de argumentação, a fala do aluno não representa seu autismo, não é um personagem inserido na história desconexo da realidade. Miguel insere o personagem e ainda o relaciona com a aula de Matemática.

Em grupo as crianças desenharam 17 pessoas, apagaram 7, restaram 10, em seguida, Miguel escreve Ben 10. Na imagem podemos observar algumas formas geométricas: quadrado, triângulo, círculo e retângulo, o escrito ‘*número*’, e o 9, ao lado. Esse feito, dá indícios de como a matemática afeta sua relação com o mundo, sobretudo, em seu modo de expressão, neste caso, temos indícios de como o espaço escolar constitui-se em singularidades no aluno. Miguel mostra seus gostos e suas vontades, não porque é pessoa com autismo, mas porque o modo como ele vivencia os aspectos de seu contexto escolar singulariza-se em sua personalidade: uma criança, de 8 anos e no segundo ano do ensino fundamental, descobrindo a si e o mundo, e que gosta do Ben 10.

Conforme a teoria histórico-cultural, a criança em idade escolar vai se apropriando das criações culturais à medida em que ela cria. Vigotski (2006) discute a imaginação e a arte na infância, e pontua que o desenho é uma das etapas da criação literária pela qual passam muitas crianças. O relato via ilustração, como tarefa prescrita, é subvertido por Miguel; o desenho se torna uma possibilidade de expressão. Nesse ponto precisamos enfatizar uma particularidade da situação, essa ‘subversão criativa’ atravessa o início do percurso escolar de muitas crianças. O *Ben 10*, as formas geométricas e os números não são

insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente) (APA, 2014, p. 50).

A vontade da criança de ilustrar o personagem do desenho animado vai além da necessidade de criação da história, é a personalidade de Miguel singularizando-se na trama escolar. Vigotski (2010) menciona que o ato volitivo (a vontade), é fruto da interrelação do sujeito com os outros a partir daquilo que faz sentido para ele. A esse respeito, Delari Junior (2011) afirma que para escolher algo (ato volitivo) é necessário que o sujeito atue no mundo para além de sua necessidade e que tenha a possibilidade e repertório para escolher. É importante frisar que processos de singularização não se opõem ao ensino. Neste episódio marcamos que a professora “quer apreender o que os alunos compreenderam do gênero cordel”, mas “a tarefa prescrita é subvertida por Miguel” – de fato, a professora está focada em seu objetivo e pontua para Miguel o que ela espera da tarefa. Essa situação precisa ser vista como uma parte do processo educativo, por esse motivo, não há oposição entre o processo educativo e os processos de singularização.

Esse movimento, tido pelo autor como dramático e dialético (contradição), também é um ato de liberdade, que constitui, como compreendemos, os sujeitos singulares. Esse ato volitivo, por mais que manifeste a partir do que a criança deseja, é parte de sua participação no mundo social, de tal modo, que se configura como função psíquica superior. Com a conquista de seu direito/liberdade de fala, Miguel subverte o que seriam as características patológicas do autismo: fala para si, não uso social da linguagem e impossibilidade de atuar no mundo simbólico (PADILHA, 2021).

O cordel da ‘velhota fofqueira’ é um cordel de (im)possibilidades; se de um lado mostra uma tarefa realizada fora do esperado, de outro ilustra como a educação abrange muito mais do que o objetivo proposto pelo professor. A escola é lugar de constituição do sujeito, alfabetizar não é grafar e memorizar palavras, embora grafar e memorizar estejam contidos na alfabetização. Smolka (2012) pontua que, ao escutar o que as crianças têm a dizer e o modo como participam com o outro das atividades de sala de aula, é possível notar algumas particularidades dos alunos que emergem de seus modos de ser e agir, de narrar.

As crianças “riem, discutem, brigam. Falam sobre assuntos relevantes para elas. Nessas conversas, concepções, pressuposições e valores se revelam” (SMOLKA, 2012, p. 138). Mais do que o cordel, são os modos de produção de vida de Miguel sendo flagrados por meio da dialética do singular-particular-universal. Se o objetivo normativo da escola é formar para o exercício da cidadania, a finalidade do ensino ‘fecundo’, é oferecer às crianças, caminhos outros para aprender, que não obrigatoriamente caminhará junto com o ensino. Para Góes (2008, p. 2), Vigotski fala de tal ensino em suas elaborações sobre a elaboração de conceitos, no qual,

‘fecundo’ diz respeito à característica (trans)formadora do ensino “elevando os níveis de generalidade e de sistematicidade dos conhecimentos”.

No próximo episódio vamos ao encontro de uma tarefa de língua portuguesa cuja finalidade era a de reescrever o texto “A Lebre e a Tartaruga”.

Episódio 2. As peripécias de Miguel no cotidiano escolar: “*tataluga genhu acorida*”

Contextualização: é dia 5 de agosto de 2019, após a aula de Educação Física, as crianças retornam para a sala. Elas estão um pouco agitadas e a professora introduz a proposta da tarefa, solicitando aos alunos para se sentarem pois ela fará a leitura de uma fábula. É importante destacar que a tarefa proposta pela professora para todas as crianças é uma tarefa comum realizada em sala de aula cujo foco é a alfabetização. Miguel participa como os demais alunos, não houve uma adaptação.

A professora Quezia olha para o professor-pesquisador e sorri, em seguida, fala para os alunos se sentarem para começarem a tarefa de Português: a fábula ‘A lebre e a Tartaruga’

T. 1: Professora Quezia: ó turminha, vocês se lembram o que é fábula?

T. 2: Maria: é uma historinha com moral

T. 3: Professora Quezia: isso, muito bem!

Enquanto a professora conversa com a turma e verifica no livro didático a definição de fábula, o professor-pesquisador que estava caminhando pela sala se aproxima de Miguel e pergunta se ele sabe o que é fábula, ele responde

T. 4: Miguel: é histólinhas...

O professor-pesquisador sorri, não diz mais nada, e a professora retoma

T. 5: Professora Quezia: então turminha, como a coleguinha disse, (e começa a ler o que está no livro didático), a fábula é uma história para transmitir um ensinamento ao leitor ou ouvinte. Esse ensinamento aparece no final, depois do desfecho. É também chamado de moral.

Enquanto explica, as crianças ficam quietas, Miguel olha para um lado, para outro, e abaixa a cabeça. A professora continua.

T. 6: Professora Quezia: bom, então agora a prô vai contar a fábula da lebre e a tartaruga, eu quero que vocês prestem atenção porque depois a tarefa vai ser de recontar a fábula, mas não vai ser desenho não, vocês vão recontar de cabeça e eu e o prô (se referindo ao professor-pesquisador) não vamos ajudar.

Nesse momento, Miguel diz:

T. 7: Miguel: ah... ninguém vai ajudar o Miguel (e dá risada)

T. 8: Professora Quezia: está muito engraçadinho em senhor Miguel, vou ter uma conversa com a sua mãe...

Miguel fica sério e, como se estivesse em um coro de crianças, diz:

T. 9: Miguel: não...

A professora fica séria, embora algumas crianças deem risada, logo param para ouvir a professora contar a fábula.

T. 10: Professora Quezia: Era uma vez uma lebre e uma tartaruga. A lebre vivia dando risada da lerdeza da tartaruga. Certa vez, a tartaruga, já muito cansada por ser alvo de gozações, desafiou a lebre para uma corrida. A lebre muito segura de si, aceitou prontamente. Não perdendo tempo, a tartaruga pôe-se a caminhar, com seus passinhos lentos, porém, firmes. Logo a lebre ultrapassou a adversária, e vendo que ganharia fácil, parou e resolveu cochilar. Quando acordou, não viu a tartaruga e começou a correr. Já na reta final, viu finalmente a sua adversária cruzando a linha de chegada, todo sorridente. Moral da história: devagar se vai ao longe!

A professora lê a fábula, as crianças ficam olhando atentas e Miguel, vez ou outra, olha para um lado, para outro, balança a cabeça, sorri e bate palma. Ao término da leitura, Quezia distribui a folhinha de tarefa com o seguinte objetivo: *reescrever textos, preocupando-se com paragrafação, segmentação, pontuação e coerência*. As crianças iniciam a realização da tarefa, o professor-pesquisador, de longe, observa Miguel. O aluno pega a sua folha, coloca o dedo para marcar o parágrafo e começa a escrever o que lembra.

T. 11: Miguel: fala a letra A em voz baixo e a escreve, e continua, fala a sílaba e escreve a palavra, *LE/BI* (lebre) fala *E A* (mas não escreve o *E A*) *TA/TA/LU/GA* (diz GANHOU, e escreve GENHU, diz A COÍDA e escreve (ACORIDA) diz (TATALUGA) e escreve TA/TA/LU/GA diz MAIS RAPIDU e escreve (MAIS NAPIDOU) diz A LEBI e escreve (A LEBI) diz PEIDEU e escreve (PE/DE/UM) diz A COÍDA e escreve (A CORIDA) diz GANHOU e escreve GENHU diz DA e escreve (DA) diz TATALUGA e escreve (TA/TA/LU/GA), diz GANHOU e escreve (GENHU), diz TOFÉU e escreve TO diz FÉ, FÉ F e É e escreve FE diz U e escreve (TOFEU) e continua, diz NA e escreve NA, diz GAMA e escreve (GEMA) diz A LEBI e escreve (A LEBI) diz PASSÔ e escreve (PASOU) diz TATALUGA e escreve TA/TA/LU/GA diz DA LEBI e escreve (DA LEBI) diz CEGOU '*chegou*' e escreve (CESOU) e assim até o término do texto.

Quando termina de escrever, Miguel olha para o professor-pesquisador e diz:

T. 12: Miguel: olha que lindo!

O professor-pesquisador diz que está lindo e pede para ele colorir o desenho enquanto as outras crianças terminam, pois após todos finalizarem, irão ler em voz alta suas produções. Ele colore, pega as cores que quer e vai colorindo, termina de pintar, espera um pouco e a professora começa a solicitar para que as crianças leiam, chega a vez de Miguel. Ele inicia a leitura.

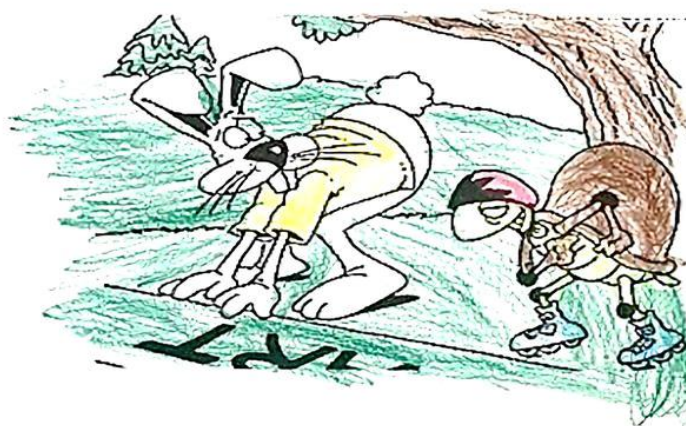
T. 13: Miguel: A Lebi e Tataluga ganhou a corrida Tataluga mais napidou a Lebi pediu a coída ganhou da Tataluga ganhou toféu na coída na gama. A Lebi apessou, passou Tataluga da Lebi se se se sou da corrida da na gama. A Lebi precisa descansa na, a na gaima, a, descansa, paua ganha a corrida na gama.

T. 14: Professor-pesquisador: muito bem!

Continua (p. 135)

Figura 3: Tarefa realizada por Miguel

OBJETIVO: RE-ESCREVER TEXTOS, PREOCUPANDO-SE COM PARAGRAFAÇÃO, SEGMENTAÇÃO, PONTUAÇÃO E COERÊNCIA.



A LEBI TATALUGA GENHU ACORIDA
 TATALUGA MAIS NAPIDOU A LEBI PEDEU
 A CORIDA GENHU DA TATALUGA GENHU
 TOFEU NA CORIDA NA GEMA
 A LEBI PASOU TATALUGA DA LEBI
 CESOU DA CORIDA NA GEMA A LEBI
 PESIZA DESCESA NA CEMA DESCESA
 PARA GANA A CORIDA NA GEMA

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

O objetivo da aula era reescrever textos, preocupando-se com paragrafação, segmentação, pontuação e coerência. Para isto, a professora organiza o reconto da fábula a Lebre e a Tartaruga. No primeiro turno, a professora pergunta se as crianças se lembram o que é fábula, uma aluna responde. Em seguida, o professor-pesquisador se aproxima de Miguel e repete a pergunta de Quezia, o aluno responde que fábulas são “histólinhas” (T. 4). A aula continua, enquanto a professora explica o que é fábula, Miguel olha para os lados, Quezia continua a explicar a tarefa e enfatiza que não vai ajudar as crianças a recontarem (T. 6).

Mas o aluno Miguel se mostra contrário, fala e dá risada (T. 7) “ah... ninguém vai ajudar o Miguel? Quezia o repreende, fala que vai conversar com a mãe, e o aluno, como se estivesse

em um coro de crianças, fala no T. 9 “não...” Quezia realiza a leitura da fábula, as crianças prestam atenção, vez ou outra, Miguel olha para o lado, bate palma e dá risada. Após a prescrição da tarefa, o aluno pega sua folha, coloca o dedo no canto para marcar o parágrafo e começa a escrever a história de memória (T. 11) e, ao fazer isso, se utiliza da interpretação da imagem para compor sua história. Para analisar essa situação, vamos nos orientar pelos modos como a professora prepara a tarefa, no papel da tarefa pedagógica na constituição do aluno e nos sentidos que Miguel constrói a partir da imagem para elaborar o seu reconto.

O trabalho com a criança nos anos iniciais do ensino fundamental é realizado especialmente em torno da alfabetização, uma vez que ela é imersão e via de compreensão do mundo cultural. Tarefas como a do reconto da fábula comumente fazem parte do trabalho pedagógico que tem por finalidade reescrita de texto e a preocupação com a organização da escrita. Até aqui, tudo parece ‘fluir’, a professora prescreve a tarefa e os alunos realizam, mas o que nem sempre está no conhecimento dos professores é o modo como a pessoa (com autismo) se constitui e, ao mesmo tempo, elabora o conhecimento, a partir do conceito de singularidade.

A singularidade, diz respeito ao modo (dialético, histórico, cultural e dramático) (DELARI JUNIOR, 2011) no qual os sujeitos se apropriam do meio no qual estão e, a partir dessa apropriação, constroem os sentidos de suas vivências na relação com os outros (pessoas e coisas que lhe tocam). Ao reescrever a história, Miguel não se baseia exclusivamente na fala da professora; ou ele não prestou atenção no conto da fábula, ou escolheu atribuir um novo sentido ao conto, ao (re)escrever.

A professora narra:

Era uma vez uma lebre e uma tartaruga. A lebre vivia dando risada da lerdeza da tartaruga. Certa vez, a tartaruga, já muito cansada por ser alvo de gozações, desafiou a lebre para uma corrida. A lebre muito segura de si, aceitou prontamente. Não perdendo tempo, a tartaruga pôe-se a caminhar, com seus passinhos lentos, porém, firmes. Logo a lebre ultrapassou a adversária, e vendo que ganharia fácil, parou e resolveu cochilar. Quando acordou, não viu a tartaruga e começou a correr. Já na reta final, viu finalmente a sua adversária cruzando a linha de chegada, todo sorridente. Moral da história: devagar se vai ao longe!

A partir da escuta destas palavras, Miguel escreve:

A lebi tataluga genhu acorida tataluga mais napidou a lebi pedeu a corrida genhu da tataluga genhu tofeu na corrida na gema a lebi passou tataluga da lebi passou tataluga da lebi cessou da corrida na gema a lebi pesiza descesa na gema descesa para gana a corrida na gema.

Das palavras escritas pelo aluno, algumas não estavam presentes na fala da professora: troféu, grama, descansou, precisa, ‘mais rápida’, ganhar. Ora, se a finalidade era o reconto, de onde Miguel tirou estas palavras? Vigotski (2006) menciona que para criar, é necessário que a criança tenha se apropriado de palavras e vivências de modo a compor seu vocabulário. Quanto mais vivencia o mundo, maior a possibilidade de criar, construir sentidos e imaginar. Pela palavra do outro, é possível experienciar o mundo. O autor ainda comenta sobre os modos de participação da criança em seu processo criativo. Se alguém conversar com a criança sobre coisas e temas de seu interesse, ela irá se desenvolver bem, terá vocabulário para conversar. No caso de Miguel, ele não desenvolve a história com fluidez na escrita e clareza de ideia, tampouco utiliza sinais de pontuação como pede a prescrição. Ainda assim, coloca o dedo e inicia o parágrafo, ele fala para si, e depois escreve, fala para si, e depois escreve, até construir a história (T. 11).

Miguel utiliza de sua ‘fala para si’ como um instrumento de mediação. Vigotski (2009) considera que o pensamento autístico, ou seja, a fala para si, não é a gênese do desenvolvimento intelectual, uma vez que é utilizada para organizar a ação. Ao explicar a organização da ação, o autor menciona o exemplo de uma tarefa na qual é suprimido um lápis e a criança utilizava a fala para si como um caminho indireto para a resolução do problema. No caso da criança deste estudo, suprimiu-se o texto escrito, e o aluno conversava consigo para construir seu reconto. Miguel fala a letra “*A em voz baixo e a escreve, e continua, fala a sílaba e escreve a palavra, LE/BI (lebre) fala E A (mas não escreve o E A) TA/TA/LU/GA (diz GANHOU, e escreve GENHU, diz A COÍDA e escreve (ACORIDA)*”, neste caso, a fala medeia a memória e se torna um caminho indireto para a realização da tarefa.

Como defende Vigotski (2009), a fala, ao organizar o pensamento, como sistema simbólico, se interrelaciona com a escrita. Quando olhamos para Miguel, assim, como qualquer criança em processo de alfabetização, ele se vale da fala para escrever, ao fazer isso, acrescenta elementos que não fazem parte da história original, que provavelmente, trouxe de outras histórias e de outras vivências. Além disso, não podemos desconsiderar, por exemplo, a questão da fala egocêntrica participante no princípio de apropriação dos conteúdos escolares (a memória mediada pela palavra do outro). Para Morato (2000), a fala egocêntrica participa de um processo psíquico de elaboração sobre o mundo social; no caso das tarefas pedagógicas de sala de aula, pode ser que o aluno se valha da fala egocêntrica, construída socialmente, para planejar, por exemplo, a resolução de um problema.

Na constituição da criança, é possível inferir como sua singularidade vai sendo constituída e expressada a partir da leitura da palavra. De acordo com Smolka, Góes e Pino

(1998), a singularidade se expressa por meio da palavra porque, a própria palavra é fruto da relação com os outros. Quando Miguel reconta a história e, ao fazer isso, adiciona elementos que fazem parte de seu vocabulário, ele nos dá indícios do que sabe e de como está se apropriando do contexto e do conteúdo da tarefa proposta. Nas palavras de Smolka, Góes e Pino (1998, p. 157), ao recontar a história “as palavras dos outros, torna possível para o sujeito uma constituição um tanto singular”, porque, a palavra, que é social, medeia os modos de apropriação dos saberes culturais.

Como esclarece Leontiev (2010), esse movimento que acontece constitui o sujeito porque a apropriação do mundo marca, em sua história, uma série de feitos culturais. Na escola, a criança encontra um universo tomado pela escrita, e ao apropriar-se desta, funções tipicamente humanas estão se formando: como o ato de narrar o mundo e suas vontades. Neste ponto, entendemos que o pensamento freireano condiz com as proposições de Leontiev pois, alfabetizar, é também, saber ler o mundo, e não apenas, mecanicamente, ler o texto e grafar palavras.

O episódio continua e Miguel vai mostrando outros movimentos para além da realização da escrita. As vontades do aluno vão sendo expressas. E por vontade, podemos olhar novamente para a continuação do episódio com vistas ao entendimento de que este espaço também se constitui por meio da relação que se estabelece. Quando a criança termina de escrever, olha para as mãos do professor-pesquisador, observa o gravador e pede para ver.

Continuação (p. 131)

T. 15: Miguel: posso ver? Se referindo ao gravador que estava na mão do pesquisador.

T. 16: Professor-pesquisador: só um minutinho, me conta, como você escreveu a história?

T. 17: Miguel: eu esquevi sozinho

T. 18: Professor-pesquisador: sozinho?

T. 19: Miguel: é!

T. 20: Professor-pesquisador: e aí? Para escrever a história você pensou em quê? Como você se lembrou da história?

T. 21: Miguel: lindo!

T. 22: Professor-pesquisador: e o que é lindo?

T. 23: Miguel: a histolinha ó (e aponta a escrita na folha de tarefa), é bem lindo

T. 24: Professor-pesquisador: sim, a história é linda!

T. 25: Miguel: eu posso ver? (aponta para a câmera) posso assisti?

T. 26: Professor-pesquisador: eu vou deixar você ver, mas me conta, como que você escreveu, você viu a imagem, como que foi?

T. 27: Miguel: é linda essa história, a Lebi e a tataluga...

T. 28: Professor-pesquisador: e aí você lembrou e escreveu o texto?

- T. 29: Miguel:** é... eu esquevi o texto...
T. 30: Professor-pesquisador: ah é?
T. 31: Miguel: ah é!
T. 32: Professor-pesquisador: que bom que você escreveu...
T. 33: Miguel: é... eu esquevi sim, bem lindo!

Ele pega o celular que eu estava utilizando para filmar, coloca a câmera da frente, sorri e fotografa, *uma selfie*. A professora diz ‘olha que menino!’ e continua

- T. 34: Professora Quezia:** olha turminha, agora é para colar a tarefa no caderno.

Miguel começa a sorrir e pede

- T. 35: Miguel:** filma?
T. 36: Professor-pesquisador: estou filmando, cola...

Ele posiciona o verso da folha para cima, coloca uma gota de cola em cada e uma no meio, me olha para ver se estou filmando e continua a colar, sério. Coloca a folha no caderno, passa a mão, verifica se está sendo filmado e diz

- T. 37: Miguel:** Tchanan! Bem lindo! (e dá risada)

Figura 4: Miguel olhando para a câmera e fotografando uma *selfie*



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Registro em diário de campo e videogravação, 5 de agosto de 2019.

Miguel pede para ver o gravador (T. 15), o professor-pesquisador o chama de volta para a tarefa e pede para ele contar como escreveu, o aluno responde (T. 17) “eu esquevi sozinho”, e o professor-pesquisador continua perguntando (T. 20) “como você lembrou da história?” O aluno desviou da pergunta e respondeu no turno seguinte “é lindo”, tentando entender como a criança se mobilizou para escrever o professor continua a perguntar o que é lindo, e Miguel responde (T. 23) “a histolinha”. Parece que a tarefa já não fazia mais sentido, o interesse era outro, o gravador. Após responder, a criança tenta negociar e pede para ver o gravador, como quem diz, ‘fiz o que você pediu, agora me dá o gravador’. Negociando, o professor-pesquisador

pergunta novamente, no T. 26, “como você escreveu, você viu a imagem”? E novamente Miguel responde, no T. 27, “é linda essa história...”.

Ao responder, o aluno não atinge as expectativas do professor-pesquisador, que tenta investigar o processo de elaboração da história. É interessante pontuar como Miguel negocia suas vontades e, ao fazer isso, recorre às suas apropriações de palavras, ao seu vocabulário. Por qual motivo a tarefa é ‘linda’? Miguel fala desse jeito porque é assim que a professora fala com ele. Por mais que faça algo que não deveria ter feito, ele parece ser sempre “o amor da prô” e “o que faz coisas lindas, como se qualquer coisa que ele fizesse fosse suficiente. Ao fotografar uma *selfie*, Miguel mostra que pode muito mais do que as pessoas esperam dele e, por isso, negocia: uma resposta dada, um pedido feito, uma resposta dada, um pedido feito, e assim vai se constituindo de modo singular.

Dizer que o aluno é singular diz mais sobre conhecer como ele se constitui em suas relações sociais do que entender que Miguel é sujeito único. Recorrendo aos excertos de Vigotski (1999) vamos nos deparar com a formação de um novo homem, ou seja, o autor está argumentando em favor de uma nova psicologia do desenvolvimento humano, que compreende a pessoa em sua dimensão singular. A arte está no dia a dia, pontua o autor, ver a construção do personagem e a relação estabelecida entre ele e o outro dá indícios de como as apropriações se manifestam nos mais variados contextos e esferas da sociedade. Quando Miguel diz que o desenho é lindo, ele busca em suas relações internalizadas, que o constituíram até aquele momento, palavras, gestos, jeitos e expressões para manifestar seu posicionamento e a negociação de sua vontade.

Na criação de um personagem, as ideologias presentes nos modos de atuação mostram as tramas sociais nas quais a pessoa participa. No processo de constituição de sua identidade Miguel ‘vai trazendo’ e mostrando as marcas dos outros que passam por sua vida ao expressar suas singularidades constitutivas. Esse movimento é possível porque não conduzimos nossa prática pedagógica com base em prescrições clínicas biologizantes. Quando compreendemos que todas as pessoas constituem suas singularidades na troca com o outro pela palavra, passamos a ouvir o que o outro diz ‘de’ si, e não o que os outros dizem ‘sobre’ si. Nesse movimento, escutamos o aluno dizer que o desenho é lindo. Esta apreciação do próprio feito não pode ser compreendido como um ato mecânico/ecolálico, especialmente pelos sentidos que a palavra, lindo, tem para ele e, anteriormente, para a professora, que acha ‘lindo’ os feitos do aluno.

A tarefa que Miguel realiza está para além de uma de ‘escriba’, ela adentra o campo da mediação semiótica, na qual o próprio conteúdo da tarefa, seu desenho, se torna um elemento

que medeia sua memória e serve de elemento de inspiração para o reconto, para a criação. Nas palavras de Luria (2010, p. 102), embora Miguel “não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta, todavia”. É um (não)fazer que se torna indicativo de desenvolvimento. O que nos possibilita inferir que aos olhos dos saberes pedagógicos o aluno é só mais um, dos 28 alunos que, em suas singularidades está no processo de alfabetização.

Ao propormos uma tarefa de alfabetização que vai além de métodos clínicos tradicionais comumente utilizados para pessoas com autismo, adentramos na dimensão da complexidade do humano. Isso acontece porque entendemos que a escrita é uma função humana e faz parte da constituição do sujeito, como Freire (2020) pontua, ela permite ao sujeito ler a si, com os outros e sobre as coisas. Luria (2010) defende que no momento da escrita, fragmentos do coletivo podem aparecer no ato criativo porque escrever envolve técnica, evoluída, a partir de séculos. Se olharmos para a produção de Miguel, podemos inferir que ele realiza uma atividade humana que o coloca no lugar de homem avançado: cidadão. Pode ser que, por meio da escrita e da ‘leitura de mundo’ (FREIRE, 2020), Miguel comece, assim como tantos de nós, a lutar por seus direitos.

Quando dizemos que a escrita envolve séculos de transformações, parece que nosso aluno já está com aquela função pronta, esperando o ‘despertar’ para entrar em ação. Mas não é assim que funciona e o processo de aprender é doloroso: escrever e apropriar-se de alguns conceitos que não estão dados demanda esforço, troca com outro e relação: como Vigotski define, tornar-se humano, cujas singularidades são constitutivas é um drama, que, no espaço escolar, é pedagógico. Nas palavras de Molon (2011, p. 618), tais singularidades que constituem os sujeitos são sociais, “como uma conjugação que envolve elementos de convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximação e afastamento em relação ao outro, e o sujeito como uma composição não harmônica dessas tensões e sínteses”.

O episódio que segue é outro momento no qual Miguel reconta uma história a partir do que a professora solicita e dá indícios de como as tarefas pedagógicas afetam sua constituição. Nos parece que a apropriação de palavras e de conteúdos escolares (trans)forma os modos como o aluno se relaciona consigo e com seus pares. Nesta tarefa, as mediações pedagógicas favorecem os modos como Miguel participa da aula.

Episódio 3 – “Pofessola, ajude o Miguel?”: o casamento do Chico Bento...

Contextualização: É a segunda aula do dia. Os alunos chegaram da Educação Física agitados, a professora Maria pediu para sentarem-se em seus lugares. Em seguida, conta que fizeram a aula e se comportaram, pergunta se eles estão com sede, eles dizem que sim. A professora pergunta para Quezia se os alunos podem ir ao banheiro, lavar o rosto e beber água, pois não deu tempo de irem em sua aula. Quezia diz que sim. Maria se despede, sai da sala. Nesse momento, a professora Quezia olha para o professor-pesquisador e comenta que o correto seria ela terminar a aula mais cedo para dar tempo de os alunos fazerem isso, e continua, *‘toda vez eu perco quase uma aula’!* Os alunos vão ao banheiro, lavam o rosto e bebem água, vão sozinhos, Miguel, por sua vez, vai acompanhado pela estagiária Esther, que fica ao lado de fora do banheiro esperando-o. Ao sair sorrindo, Miguel está com a calça em cima da camiseta, na altura do umbigo. Esther dá risada e pede para ele arrumar direito, os dois dão risada, bebem água e voltam para a sala. A professora Quezia pede para todos sentarem-se, acalmarem-se que é hora da produção textual. Eufóricos, os alunos não obedecem.

T. 1: Professora Quezia: turminha! Um... dois.... três!

Enquanto conta, os alunos vão ficando em silêncio. Quezia se aproxima do professor-pesquisador e comenta:

T. 2: Professora Quezia: prô, hoje é a avaliação diagnóstica, você pode me ajudar a passar entre as mesas verificando o que eles estão escrevendo?

T. 3: Professor-pesquisador: posso! Se pedirem ajuda não pode, certo?

T. 4: Professora Quezia: isso mesmo, prô.

Quezia se direciona aos alunos e pede para separarem as mesas, em seguida, explica que farão uma avaliação e que eles não serão ajudados. Em coro, respondem:

T. 5: Turma em coro: ahhhhh... de novo???

Professor-pesquisador, professora Quezia e a estagiária Esther dão risada.

T. 6: Professora Quezia: vai ser legal! O tema do texto vai ser o casamento do Chico Bento! Vocês estão vendo a folhinha que a prô mostrou, agora eu, o prô e a Esther, vamos entregar! Vocês podem colorir depois que terminarem.

Quando entrega as folhinhas de tarefa, Quezia explica que é para os alunos escreverem a história com base nas imagens que estão vendo. Na folhinha de tarefa contém uma ilustração, o personagem Chico Bento se casando em meio a uma paisagem natural, com árvores e flores. Ao receber sua folha de tarefa Miguel diz:

T. 7: Miguel: pofessola, me azude?

A professora Quezia ignora, Miguel se levanta e vai até a mesa da professora.

T. 8: Professora Quezia: Miguel, como você acha que foi o casamento do Chico Bento com Rosinha?

T. 9: Miguel: na floresta!

Miguel responde e volta para o seu lugar, fica olhando para a lousa, olha para a estagiária Esther e para o professor-pesquisador

T. 10: Miguel: o pofessô, me azude?

T. 11: Professor-pesquisador: já vou

Ele responde, mas não vai, deixa o aluno esperando. Sem ajuda, Miguel começa a silabar em voz alta

T. 12: Miguel: NA, N e A, FO/LES/TA, FO/FO, F e O, TA/TA, T e o A. Miguel escreve: *na folesta*.

Se levanta e vai até o professor-pesquisador e lê o que escreveu na primeira linha. Enquanto fica falando em voz alta e andando pela sala, alguns alunos falam para a professora Quezia que ele está atrapalhando; ela pede para terem paciência com ele e continua

T. 13: Professora Quezia: Miguel! Não é para ficar andando pela sala! Prô não ajuda ele, esse menino é muito esperto!

Miguel para de fazer a tarefa, abre o estojo, pega o lápis de cor e começa a pintar o desenho. Enquanto faz isso, Quezia se levanta e diz para os alunos que é a hora do lanche. Animados, eles se levantam e caminham para o corredor fora da sala, formando fila. Em silêncio, Miguel se levanta e caminha na direção do professor-pesquisador, segura sua mão. Eles vão para o lanche sem concluírem a avaliação.

Registro em fotografia e diário de campo, 14 de agosto de 2019.

Quantas coisas acontecem na sala de aula durante a realização de uma tarefa, não é mesmo?! Como é sabido, o tempo de euforia dos alunos não está contemplado no planejamento pedagógico, tampouco as ‘gracinhas’ que aparecem durante as situações de aula. Mesmo assim, essas situações existem e demandam tempo, energia e saberes do professor para lidar com esses ‘imprevistos’. A análise da tarefa de língua portuguesa permite destacar dois aspectos que merecem nossa atenção. O primeiro é o lugar que ocupa as tarefas pedagógicas voltadas à alfabetização na constituição da criança e o segundo ponto, é a vontade das crianças em realizarem a tarefa de ‘avaliação diagnóstica’.

Para abordarmos a constituição de sujeitos no espaço escolar pela dialética do singular-universal, mediada pelo particular, faz-se necessário a compreensão dos modos de produção da vida do sujeito. Em nosso caso, é preciso refletir sobre quem é o aluno e qual lugar ocupa nas tramas sociais. Como trazido dos artigos citados da LDBEN 9394/96, eles preconizam uma educação da pessoa com deficiência voltada ao trabalho, à inserção social, a especialização

‘adequada’ de professores, identificação ‘precoce’ de alunos com altas habilidades etc. É importante destacar o que Vigotski (2003) pontua em seu estudo *Psicologia Pedagógica*, escrito no período de 1921-1924, sob forte influência das concepções teóricas (tradicionais) que fundamentam a crise psicológica de seu período.

Segundo Toassa (2013), a crise psicológica fez nascer uma necessidade, a construção de uma escola com vistas a findar o analfabetismo. Nos contextos que repercutem na constituição do Miguel, temos diversas problemáticas que implicam na apropriação dos saberes culturais acumulados historicamente, como discute Saviani (2021). Ao realizar a tarefa, Miguel solicita ajuda dos professores e escreve com apoio da oralidade. Os professores por sua vez, tendo em vista se tratar de uma avaliação, não o auxiliam. Ele, que talvez não consiga ainda fazer a tarefa sem ajuda, vai realizar algo que sabe fazer: pintar o desenho.

Quando nos deparamos com uma situação deste tipo na sala de aula e, posteriormente no movimento analítico, no caso do professor-pesquisador, inferimos que a escola nem sempre visa a emancipação do sujeito. Um indício dessa escola que inviabiliza é a própria avaliação da alfabetização, “constatativa”, ou seja, focaliza as habilidades e as competências adquiridas de modo mecânico. Se olharmos para a história da educação do deficiente, especialmente no Brasil, que lugar ocupa o “pintar folhinha” no trabalho pedagógico para pessoas com autismo?

Ao entendermos que a escola, enquanto espaço de produção de saberes e de apropriação de conteúdos escolares e, nesse processo, lugar de constituição do gênero humano, consideramos que é primordial o olhar que se tem com o sujeito. Não falamos mais em algo que é de Miguel, mas que ele singulariza-se nas relações sociais, históricas e culturais, com o outro. Nas palavras de Vigotski (1995^a, p. 113, tradução nossa) “não basta dizer sobre a criança: “atrasado mental” (isto é, o mesmo que dizer “doente” e não o curar); isto significa apenas levantar o problema e não o resolver”. A partir dessa afirmação, o autor ressalta o papel cultural no desenvolvimento da pessoa com deficiência e considera que o ‘abandono pedagógico’ faz com que se acumulem as marcas presentes da deficiência. Em nosso cotidiano escolar, o ‘abandono’ se mostra em práticas pedagógicas minimalistas; ainda que exista um movimento que tende a olhar para as singularidades do sujeito, o (des)caso com alunos (com deficiência) é presente na educação brasileira.

O modo como Miguel realiza a tarefa avaliativa, traz as marcas das tarefas que tendem à simplificação, para “passar o tempo”, que são típicas dos modelos clínicos tradicionais que constituem, hegemonicamente, os saberes pedagógicos dos professores. Neste episódio, o ‘como a criança faz’ diz das marcas estruturais que a educação escolar deixa. No T. 12, Miguel fala, escuta e depois escreve. Por mais que o aluno solicite ajuda aos professores (T. 7 e 10),

ele mostra que sabe fazer o que é solicitado na avaliação e que está em processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, Freire (2020) discute a alfabetização na contramão do que temos visto sendo preconizado pela BNCC, pois o documento prescritivo compreende alfabetização como aquisição mecânica de habilidades e competências. Para o autor, alfabetizar é abrir portas para uma leitura de mundo que acontece por meio da relação dialética intermediada pela linguagem. Esse entendimento coloca a escola em um patamar diferente do lugar estabelecido pelo senso comum; ela deixa de ser caracterizada por suas regras e tempo fabril, e passa a ser entendida em sua relação com a história e a cultura. Daí que a expressão ‘a escola é campo de batalha’ emerge. Em sua característica política e constituidora do humano, a escola possibilita a todos seus atores uma experiência social condensada, ela é um microcosmo de seus entornos, que são microcosmos de outros entornos, do município, do estado, país... e assim sucessivamente.

Ao entendermos que a apropriação da leitura e da escrita por Miguel afeta os modos como ele se constitui, compreendemos que, se a avaliação do processo de alfabetização levasse em consideração os contextos de produção da vida dos alunos, ela seria mais humana e possibilitar outros modos de aprender. Quer dizer, a criança se constitui na relação com o outro em um espaço social, como defende Vigotski (2000), tal espaço se concretiza nas relações pedagógicas e na tomada de consciência do sujeito como ser participante do todo. É a partir da ‘leitura consciente de mundo’ que começa, especificamente, com a apropriação das palavras e seus sentidos, que a criança participa de tramas sociais.

Aqui, inferimos sobre a importância dos saberes pedagógicos no campo educacional que contemplem a dimensão das singularidades constitutivas. Se olharmos a definição de alfabetização, conforme as concepções freireanas compreenderemos que leitura é mais ‘a se descobrir’ do que um ato mecânico de copiar e memorizar palavras, sem sentidos e contextos. Molon (2011) elucida que a constituição do sujeito, enquanto drama, tem as relações mediadas pela realidade social e mediadas pelos significados que têm para os diferentes sujeitos e seus interlocutores.

No caso de Miguel, sua relação com os outros também é mediada pela linguagem, por mais que os critérios diagnósticos (APA, 2014) apontem para outra direção. Em suas relações sociais, à medida que ele se apropria dos significados das palavras, “tanto os significados das palavras (zonas quase estáveis da significação) quanto os sentidos (zonas mais instáveis da significação) possibilitam processos de produção de subjetividade” (MOLON, 2011, p. 617). Ou seja, enquanto o aluno aprende a ler e a escrever ele também aprende a se ler e a se inscrever

no mundo, a mostrar suas vontades, que neste episódio é, também, o desinteresse em fazer, de novo, uma avaliação.

Os sentidos das palavras que constituem a pessoa não são, de acordo com Molon (2011), exclusivamente pessoal. No turno 12, o aluno escreve ‘na floresta’, por mais a palavra esteja marcada por sua oralidade que diz ‘floresta’, ela tem para ele um significado do contexto de sua produção e não representa carro, ela representa o que socialmente diz: floresta, seja em generalização, seja a floresta que o aluno conhece. Para a autora, a constituição do sujeito é semiótica, “não ignora a individualidade nem a singularidade, mas atribui-lhes novos significados” (MOLON, 2011, p. 618). Neste episódio não podemos saber sobre os sentidos e significados atribuídos pelo aluno ao conteúdo da avaliação, porque estamos caminhando pelo processo constitutivo, que é tenso e marcado pelas vontades dos alunos em não realizarem a tarefa. Esse processo em curso se mostra contraditório, notamos que, quando deixa de escrever para pintar, o aluno marca com esse gesto, quais os sentidos a avaliação têm para si e para seus pares: como se o pintar fosse denúncia de um modelo de educação que não está fazendo sentido.

Ao elaborarmos a respeito do segundo ponto, sobre a vontade dos alunos em realizarem a tarefa avaliativa, nos deparamos com o papel que ela tem na constituição do aluno. Quando a professora organiza a turma para a avaliação, posiciona as crianças umas atrás das outras, todas viradas para a lousa e pede silêncio (T. 1). A tarefa avaliativa é uma folha de sulfite com uma ilustração (o personagem Chico Bento se casando em meio a uma paisagem natural, com árvores e flores). Ao receber sua folha de tarefa Miguel diz, de imediato, para a “professora” ajudar (T. 7). Por mais que solicite à professora e, posteriormente ao professor-pesquisador, o aluno não recebe sua ajuda, pois, o modo como o sistema educacional está organizado não privilegia o processo de construção do conhecimento, e sim o produto.

Para Tardif (2002, p. 12) esse modo de organizar as tarefas pedagógicas está baseado em uma perspectiva cognitivista (mentalismo), que focaliza na educação, um certo “reducionismo biológico, determinado pela atividade cerebral [...]”. No processo de alfabetização do aluno, por esta perspectiva, não importa quem é a criança e quais os sentidos têm a tarefa para ela e, parece ainda, que há um silenciamento de suas vontades em detrimento da resolução da tarefa.

Ora, Miguel, seus colegas, os professores, o sistema de ensino e a sociedade vivenciam no cotidiano escolar um embate científico que remonta a séculos de construção de teorias pedagógicas e uma hegemonia clínica tradicional. Como explica Saviani (2021), as teorias não críticas, como a pedagogia tradicional, pressupunham uma organização do espaço escolar centrado no professor (os alunos enfileirados e virados para a lousa para realizar a avaliação).

Mas esses modelos em vigor são ultrapassados e repercutem na constituição de Miguel em forma, também, de silenciamento, já que o aluno não quer realizar a tarefa. Tal silenciamento é fruto de um sistema de ensino organizado em torno de um professor “que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente” (SAVIANI, 2021, p. 6).

Na turma de Miguel, além da disciplina do comportamento não ter sido seguida (primeiros turnos em que a professora perde tempo em busca de silêncio), parece também que a própria organização dos modos de aula, a própria intencionalidade, se fragiliza entre as tentativas de escrever (T. 12) e os passeios pela sala (T. 13). Por fim, este episódio dá indício de uma contradição entre o plano real e o ideal. Para Vigotski (2003, p. 77), uma educação ideal está centrada na “criação de um ser humano que olhe para além de seu meio”. Quer dizer, a escola não está, como o próprio autor diz, isolada da vida, pois, as condições nas quais a vida humana é produzida repercute, nos modos como o sujeito, fruto desse sistema educativo, singulariza-se (OLIVEIRA, 2005).

Esta tarefa pedagógica de língua portuguesa constitui os modos de ser e agir do aluno, que se mostra diferente do que diz os critérios diagnósticos (APA, 2014), mas, ainda assim, que parece ter uma certa “proteção” dos professores frente à sua atitude de ficar andando pela sala durante a avaliação. Será que se fosse outro aluno chamasse a atenção como Miguel chamou, passaria ‘impune’? Será que se a avaliação fosse realizada em colaboração o aluno teria ficado tão disperso? Talvez ele precisasse de ajuda, talvez ele só quisesse chamar a atenção, para quê?

Ressaltamos que a compreensão da constituição humana, especialmente da criança com autismo, se faz necessária porque, como trouxemos de início, o fisiológico ocupa lugar central nas abordagens científicas que estudam essas pessoas. Isto não é um problema imediato, sobretudo porque essas abordagens contribuíram para o entendimento da ciência contemporânea. Mas, considerar apenas o corpo, ou desconsiderar a implicação do social e do cultural no desenvolvimento humano, isso nos parece um problema. Existem outros modos de desenvolvimento para o corpo, para o humano, não somos alfa e ômega, condicionados pelas condições da carne, do corpo, existem outros caminhos. Como explica Vigotski (1995^a), os caminhos indiretos estão na história cultural da humanidade para a solução de problemas, o que precisamos fazer é considerar que o desenvolvimento também se dá por esses caminhos.

Por fim, este eixo temático discorreu-se a partir de nosso primeiro objetivo específico: compreender o papel das tarefas pedagógicas na constituição do aluno. Ao trazermos o movimento do aluno realizando suas tarefas na relação pedagógica com seus pares e com seus professores, consideramos que o modo como ele faz suas escolhas, dá indícios de como as

tarefas modificam seus modos de ser, agir e olhar para as situações que o tocam. As tarefas de língua portuguesa com vistas à alfabetização se mostram mais do que aprender a ler e escrever textos, como no reconto do cordel, situação na qual Miguel parece mostrar suas vontades, gostos, desejos e, sem saber, tenciona o saber clínico tradicional que diz que a pessoa com autismo não brinca e não interage com seus pares.

A seguir, nos rastros de nosso segundo objetivo de estudo buscaremos compreender como os saberes pedagógicos afetam as práticas de sala de aula.

Eixo II. Os saberes pedagógicos e as práticas de sala de aula

Na seara da educação, autores versam suas discussões em torno dos saberes pedagógicos (FREIRE, 2020; SAVIANI, 2021, TARDIF, 2002) por uma perspectiva mais histórica e crítica. Esses autores argumentam que há uma hegemonia de saberes clínicos tradicionais e de saberes pedagógicos no trabalho do professor que parecem prejudicar os modos nos quais os alunos participam da escola. Em vista disso, neste eixo buscamos compreender como os saberes pedagógicos afetam as práticas de sala de aula. Nos rastros deste mote, os episódios a seguir, que são frutos de nosso (meu, de Quezia e de Miguel) processo formativo, dão pistas, também, das discussões que perpassam nosso objetivo geral de trabalho investigar, a partir da noção de singularidades constitutivas, como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo). No primeiro episódio deste eixo, o professor-pesquisador está ajudando Miguel a resolver as tarefas da aula de matemática: adição e subtração, que, por sua vez, diz não saber o motivo de realizar as continhas.

Episódio 4 – Então por que você faz continhas? ‘não sei’: Miguel e a aritmética

Contextualização: A aula é de matemática, adição. A professora Quezia lê para toda a turma o título e a descrição das tarefas: “Arrumando os presentes – os duendes do papel Noel estão bem atarefados neste Natal. Cada um tem uma tarefa diferente para executar. O duende Durvalino é responsável por separar os presentes pedidos e enviar para o duende

Dagoberto embalar e colocar o nome da criança. Os lotes são passados a Dagoberto em forma de enigma matemático. Para descobrir o que cada criança pediu, resolva as operações e relacione-as aos resultados”. Assim que terminam, os alunos começam, com autonomia, a resolverem as adições, mas Miguel fica balançando o lápis com a mão, o que não era de costume. Miguel está sentado ao lado de Gilmar. Essa disposição da sala, um aluno ao lado do outro, foi sugerida pelo professor-pesquisador com o intuito de que as crianças resolvessem os exercícios com seus pares. Ainda assim, Miguel precisou do auxílio do professor-pesquisador, uma vez que Gilmar, não o quis ajudar. Em certo momento, ele observa que o aluno está disperso, ele resolve os exercícios, mas de cabeça baixa, apoiando o rosto na mão. A letra está grande e, o aluno, não sorri como de costume. Quando utiliza as tampinhas de garrafa para somar, Miguel pega uma, duas, três, realiza a adição, mas do jeito que faz, parece não estar interessado. Ainda assim, completa as tarefas. Ao observar que Miguel está desmotivado, o professor-pesquisador investiga a situação indagando o aluno se aconteceu alguma coisa, a criança diz que não, o professor-pesquisador muda o contexto, pergunta se ele gosta de fazer o exercício, ele diz que sim, novamente o aluno é questionado...

T. 1: Professor-pesquisador: Miguel, você sabe o que é o número?

T. 2: Miguel: não...

T. 3: Professor-pesquisador: mas, Miguel, você não faz as continhas?

T. 4: Miguel: sim...

T. 5: Professor-pesquisador: então, para que servem as continhas?

T. 6: Miguel: não sei...

Neste momento, Gilmar, que tem dificuldades com as tarefas de matemática, mas que às resolveu sozinho e que estava sentado ao lado de Miguel, diz:

T. 7: Gilmar: até eu sei para que servem as continhas!

E continua...

T. 8: Gilmar: Miguel, empresta o lápis?

T. 9: Miguel: não

T. 10: Gilmar: nossa! Até o Miguel! Por isso que eu não gosto de ninguém da sala, ainda bem que meu primo tem sete (idade) igual eu! Queria mudar para a escola dele...

Figura 5: Tarefa de matemática

ARRUMANDO OS PRESENTES

OS DUENDES DO PAPAI NOEL ESTÃO BEM ATAREFADOS NESTE NATAL. CADA UM TEM UMA TAREFA DIFERENTE PARA EXECUTAR.
O DUENDE DURVALINO É RESPONSÁVEL POR SEPARAR OS PRESENTES PEDIDOS E ENVIAR PARA O DUENDE DAGOBERTO EMBALAR E COLOCAR O NOME DA CRIANÇA. OS LOTES SÃO PASSADOS A DAGOBERTO EM FORMA DE ENIGMA MATEMÁTICO.
PARA DESCOBRIR O QUE CADA CRIANÇA PEDIU, RESOLVA AS OPERAÇÕES E RELACIONE-AS AOS RESULTADOS:

13
+12
25

25
+11
36

16
+12
28

18
+11
29

24
+14
38

17
+10
27

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Registro em diário de campo e videogravação, 7 de junho de 2019.

Neste episódio aparece um indício de compreender como os saberes pedagógicos afetam as práticas de sala de aula quando nos questionamos: quais são as duplas produtivas da sala? Muitas vezes, os professores organizam as turmas intencionalmente pensando em possibilitar as trocas, o trabalho coletivo, eles fazem isso considerando a dinâmica da sala de aula, as habilidades dos alunos e o conteúdo a ser trabalhado. Mas, geralmente, esses professores não consideraram um aspecto importante: a afinidade entre os alunos e as suas vontades. O trabalho com duplas tende, do ponto de vista da aprendizagem, criar uma situação oportuna para que se atue na ZDP. O professor, ao organizar a sala em dupla, mostra uma possibilidade de trabalho pedagógico, mas a problemática é: e se os alunos não querem ficar juntos, não se identificam?

Quando formamos as duplas, pensamos em um modo de ensinar que fosse melhor para nós. Nessa tentativa, o professor-pesquisador e a professora Quezia buscavam auxiliar os dois alunos com mais dificuldades, e por isso, colocam Miguel e Gilmar juntos. Se, por um lado, não consideramos a opinião dos alunos na organização da sala, por outro, há a necessidade de ensinar as crianças a respeitar e conviver com as diferenças. Ainda assim, nos chama a atenção a formação de duplas homogêneas, se ambos tinham dificuldades e, pensando no conceito de

ZDP (VIGOTSKI, 2001), e a colaboração entre pares, na qual os mais capazes auxiliam os menos, seria essa a melhor dupla?

Por qual motivo Gilmar não quis ajudar Miguel? Por que Miguel não quis emprestar o lápis para o colega? Há pistas de que a dupla não queria estar junto. Gilmar parece debochar da situação do colega e diz (T. 7) “até eu sei para que servem as continhas!”. Como assim, “até eu sei?”. Gilmar é um aluno tido como o que bagunça e o desinteressado, então, se ele sabe fazer a tarefa proposta, por que outra criança não conseguiria? Há uma relação entre as crianças conflituosas e que mostra como a palavra do outro reverbera em sua constituição. Em seguida, o mesmo aluno pede um lápis e Miguel diz não (T. 9) e Gilmar reitera (T. 10) “nossa! Até o Miguel!”. Aqui podemos ter indícios de quão dramático é o processo de constituição da criança no espaço escolar e de como os saberes pedagógicos dos professores repercutem na constituição dos alunos. Ao se expressar, parece que Gilmar diz: se até o Miguel, que como eu tem dificuldades não quer ser meu parceiro e me emprestar algo, imagina os demais. Parece que o incômodo aqui está no fato de ser a “dupla problema” da sala.

Como pode o “amor da prô”, o que faz tudo “lindo” negar algo? A partir de um saber clínico, nos parece que marcas do diagnóstico de autismo vão sendo cravadas em Miguel, de modo que se construa representações de quem ele é nas falas dos colegas. Em outro momento do cotidiano escolar, quando o professor-pesquisador chama sua atenção, uma de suas colegas diz “não pode chamar a atenção porque ele é autista”; mas, da mesma forma que Miguel, Gilmar, também se constitui pelas falas de quem tem dificuldade – tanto que diz “até eu sei para que servem as continhas”.

Aqui, podemos ter indícios de como os saberes clínicos tradicionais atravessam os saberes pedagógicos e, porventura, as relações em sala de aula. Mesmo que os alunos não saibam, eles estão reafirmando um saber clínico que marca a vida do colega, suas escolhas, seus atos e suas vontades, que se tornam consequência de um autismo, para Miguel, estrutural. No que diz respeito às repercussões dos saberes clínicos (tradicionais) nos saberes pedagógicos do professor, Salles e Mendonça (2021) argumentam que há urgência em descentralizar o olhar da professora da patologia e conceber o sujeito como ser histórico-cultural e social. Quando miramos para uma perspectiva ‘mais humana’, porque não está estruturada a partir de testes em animais (CHIOTE, 2021), temos como utopia, uma educação para todos. Esses ‘todos’ que almejamos difere das políticas neoliberais capacitistas que adentram à educação como marco nivelador, nossos ‘todos’ são os sujeitos que, a partir da relação com o outro, tal como defende Vigotski (2009), tornam-se singulares.

Voltando para a resolução da tarefa, podemos pensar na intencionalidade da proposta. Queríamos trabalhar com a adição, e findamos no trabalho com o método de resolver um algoritmo. Por mais que houvesse um enunciado que orientasse para uma situação problema, todas as contas estavam armadas para o aluno resolver. Eles estavam aprendendo o como calcular, a técnica, e não o que é calcular; estávamos tentando uma proposta que focalizasse um trabalho pela ótica histórico-cultural, e findamos em uma ‘fazeção’ de exercício, assim como a organização do ensino tradicional prediz, ou seja, a situação não se configurou em um problema para o aluno. A esse respeito, Saviani (2021) menciona que os sistemas de ensino com vistas à uma pedagogia de cunho tradicional focalizam a escola como lugar de ‘todos’ e de incumbência do estado. Nesse contexto, os saberes que atravessam a escola devem funcionar como “antídoto à ignorância” (p. 5), ou seja, disseminar uma instrução, acumulada historicamente, mas, de modo puramente mecânico e sistemático. Essa escola tradicional que centra o ensino do professor, articulada em princípio para ‘todos’, reverbera, ainda hoje em nossas escolas, em um ensino expositivo cujas tarefas se tornam exercícios.

Mas essa escola tradicional do passado, que se mostra presente, não alcança uma universalização da educação, pois, “(nem todos nela ingressam e mesmo os que ingressam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar” (SAVIANI, 2021, p. 6).

A folha da tarefa apresenta um contexto, busca envolver os alunos em uma situação-problema. Mas, se a situação-problema, efetivamente, será encarada como tal pelos alunos, é uma coisa que não se pode prever. Notamos que o aluno determina se a situação se configura como um problema para ele ou não, mas não seria aqui o papel do professor? Pautar-se em seus saberes pedagógicos, desvinculados de uma pedagogia tradicional, e transformar a situação em um problema de modo a levar o aluno à reflexão? Entendemos que, quando os alunos estão mobilizados para resolver uma tarefa deste tipo, eles estão se sentindo desafiados, motivados, há um empenho em resolver a tarefa de matemática. É isso que defendemos como um ensino significativo. Que difere de uma proposta que traz uma ação mecânica, em que o aluno é um mero reprodutor de fórmulas. Acreditamos que esse aluno estava diante de uma tarefa que não o mobilizou, não o desafiou. Essa é uma questão: que tarefa o mobilizaria?

Neste ponto, há indícios de uma contradição, pois o trabalho pedagógico parece não mobilizar Miguel. Como dito na contextualização do episódio, em certo momento, o professor observa que o aluno está disperso; por mais que Miguel resolva os exercícios, ele está de cabeça baixa e apoiando o rosto na mão. Já a resolução, por mais que ela tenha acontecido, não podemos inferir se o aluno se apropriou dos conceitos trabalhados na tarefa. Como explica

Leontiev (2005), no processo de apropriação de algo é preciso se dispor de um aparato, de um vocabulário que mobilize aquele fenômeno. Mas a educação no Brasil, disposta como está, não dá oportunidades de que as tarefas de sala de aula se tornem problemas para o aluno, pois o foco ainda está, como Saviani (2021) argumenta, na criação de hábitos (habilidades e competências): de modo mecânico e não provocativo.

Nosso episódio possibilita olhar para os saberes pedagógicos, tal como estão dispostos em nossas escolas, e sua relação com a elaboração conceitual dos alunos. Como a teoria histórico-cultural argumenta, a apropriação de conceitos, como defende Vigotski (2009), acontece na relação com o outro (pessoa/objeto de estudo). Para o autor, a elaboração conceitual é processual, dinâmica e perpassada pela palavra – a generalização de um conceito passa pela significação. Em seu processo de desenvolvimento, o aluno se relaciona com os conceitos, de modo indireto, pela palavra do outro e pela mediação das tampinhas de garrafa. Ao ganharem um novo sentido, as tampinhas, atuam como um caminho outro na aquisição do conteúdo da tarefa; esse movimento é ‘interativo’ e, afeta e compõe o vocabulário do aluno. Como afirma Leontiev (2005), se une à síntese de seu funcionamento psíquico e singulariza-se em sua personalidade: de modo conflituoso, dramático e tenso: pois relaciona-se aos modos de apropriação do gênero humano.

O uso do instrumento indireto ‘tampinhas de garrafa’ para realizar a operação aritmética ajuda o aluno a resolver com uma série de auxílios externos o que não consegue realizar de forma abstrata. Luria (2010) afirma que há uma certa contradição no uso de recursos auxiliares. Se, por um lado, se tem a realização da tarefa com auxílio do instrumento técnico-semiótico, por outro, o uso demasiado de tal caminho indireto pode se tornar um impedimento para que a criança consiga chegar ao passo seguinte, ao uso abstrato do conceito. Mesmo assim, o modo utilizado pelo aluno para contar os objetos o obriga a contar por números, fazendo uma abstração das tampinhas para o cálculo mental.

Ao anunciar cinco passos para que o ensino se concretize enquanto prática social Saviani (2021, p. 57) afirma que a prática pedagógica do professor e, porventura, seus saberes pedagógicos, não podem findar em:

[...] assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de dados (pedagogia nova), ainda que por certo envolve a transmissão e assimilação de conhecimentos podendo, eventualmente, envolver levantamento de dados. Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados

historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor.

A relação que se estabelece entre apropriação dos instrumentos e apropriação do gênero humano é bem explicada por Saviani (2021), o que nos permite compreender que há relação entre os saberes pedagógicos do professor e a constituição do aluno (com autismo). Tal relação dá indícios de que, para se pensar em um lugar comum de aprendizagem para todas as crianças, é preciso ultrapassar alguns conceitos. Nessa direção, Salles e Mendonça (2021, p. 47) pontuam a necessidade de se “ultrapassar a concepção de escola como espaço de socialização para estudantes com autismo”. Nos parece que na turma de Miguel, ao propor a mesma tarefa para todos os alunos os professores superam essa visão hegemônica de escola. Sendo assim, mesmo que a realização da tarefa tenha se tornado conflituosa e tensa pela interferência de saberes outros nos saberes pedagógicos dos professores no processo de ensino e de aprendizagem, nosso estudo aponta para um caminho. Abrem-se possibilidades para outras práticas, talvez, menos enviesadas por teorias clínicas e pedagógicas tradicionais.

No próximo episódio, essa “superação” de escola tradicional e patológica parece reaparecer nas práticas pedagógicas no momento da Educação Física. Em um primeiro momento, entende-se que Miguel precisa de uma dupla “mais experiente”, em outro, ele não precisa, e “já sabe fazer”.

Episódio 5 - “Quem está me ouvindo bate uma palma”: Miguel na Educação Física

Contextualização: Educação Física é a primeira aula do dia, os alunos conversam e gritam entre si, a professora Quezia, a estagiária Esther e o professor-pesquisador ficam um ao lado do outro, encostados na lousa à espera da professora de Educação Física (Maria). Miguel está agitado, levanta-se, pergunta se pode ligar o ventilador, abaixa, levanta-se, dá um pulinho e bate palma. Também pudera, a animação das crianças pela aula se dá, também, pela chegada da ‘nova’ professora, eles estavam sem. A ‘nova’ professora já era conhecida das crianças, pois já havia dado aula para elas algumas vezes como substituta, mas neste dia, assumiu as aulas definitivamente até o final do ano. A professora chega na sala, cumprimenta as crianças, pede para fazerem fila e irem para a quadra. Os alunos se levantam, uma barulheira, fazem fila de meninos e meninas e vão para a quadra. Nela, a professora Maria pede para sentarem-

se na arquibancada para fazer a chamada, mas as crianças não param quietas, falam mais alto que a professora e encobrem sua voz, por causa disso Maria diz:

T. 1: Professora Maria: quem está me ouvindo bate uma palma

Os alunos batem uma palma, Miguel também

T. 2: Professora Maria: silêncio! Quem está me ouvindo bate duas palmas

Novamente os alunos batem palmas, duas. Miguel bate duas palmas também e dá risada. A professora faz a chamada e explica que a atividade ‘corrida em dupla’, na quadra, com a distância de um gol até o outro, aproximadamente 20 metros. Cada aluno escolhe sua dupla, menos Miguel. A professora orienta Tais, uma colega maior em estatura e que realiza as tarefas seguindo o que se pede, para fazer dupla com Miguel. Tais questiona “*por que eu?*”, Maria explica que ela servirá de exemplo para ele. Miguel e Tais começam a atividade, Miguel anda, Tais o pega pela mão e continuam a andar.

T. 3: Professora Maria: Tais, não é para você imitar o Miguel, você tem que ser o exemplo para ele.

Tais dispara a correr, Miguel corre junto e diz sorrindo:

T. 4: Miguel: eu vou ganhar!

T. 5: Professora Maria: não é competição!

Miguel e Tais param de correr, Maria levanta-se e vai até eles.

T. 6: Professora Maria: olha como corre, e começa a correr de um gol até o outro

Enquanto a professora corre, Tais e Miguel estão juntos. Maria para, chama Miguel e sinaliza com a mão para que ele corra em sua direção. No impulso para correr, Tais puxa o braço de Miguel, que é projetado para frente e quase cai.

T. 7: Professora Maria: parou, parou! Pode voltar. Deixa-o, Tais, ele sabe fazer.

Tais deixa o colega e vai para a arquibancada sentar-se ao lado do professor-pesquisador. Tais está séria e diz que não quer mais participar da aula. Maria caminha em sua direção e diz que não precisa mais fazer dupla, Tais se anima. Miguel continua correndo na quadra de um gol até o outro. Enquanto os alunos realizam a atividade, a professora conta para o professor-pesquisador que Miguel tem muita dificuldade e, que sem a estagiária Esther fica muito difícil, como na situação que acabara de ocorrer.

T. 8: Professora Maria: é muito difícil, porque tem o Miguel e tem as outras crianças, e não é sempre que a Esther vem, hoje você está, mas na maioria dos dias eu fico sozinha. Eu acho que Miguel tem um comprometimento motor muito grande, porque, outro dia eu pedi para eles jogarem futebol, tive que ficar o tempo todo perto dele, ele não se mexia.

O professor-pesquisador escuta, menciona que nas demais aulas Miguel participa e que às vezes também precisa de ajuda, mas que outros alunos também precisavam de ajuda.

T. 9: Professor-pesquisador: prô, será que não teria uma estratégia para que ele participasse? Hoje ele teve dificuldade, mas realizou a atividade

T. 10: Professora Maria: é, mas sozinha eu não consigo, preciso que a estagiária Esther esteja em todas as aulas.

T. 11: Professor-pesquisador: entendi, vou ver com a professora Quezia como funciona, já que Esther fica todos os dias no primeiro período.

O assunto encerra, a aula também, todos retornam para a sala. O professor-pesquisador questiona Quezia o motivo de Esther não ter ido, e a professora Quezia explica que precisa dela para ajudar a montar as tarefas, porque ela tem que trazer tudo de casa, sulfite, impresso e notebook e, como são muitas as tarefas, Esther a ajuda. Na semana seguinte, a estagiária Esther está com Miguel na aula de Educação Física.

Registro em diário de campo, 13 de junho de 2019.

No dia deste episódio, estivemos na aula a convite da professora de Educação Física. Ao olharmos para este dado, não estamos nos debruçando sobre a formação específica dessa área do conhecimento. Nosso objetivo não é falar sobre a Educação Física enquanto disciplina, aqui, vamos ao encontro dos olhares para o humano: da tensão e contradição que envolvem a constituição do aluno e a constituição dos saberes pedagógicos dos professores.

O que nos chama a atenção no começo dos diálogos é o fato de, no primeiro turno, a professora falar: “quem está me ouvindo bate uma palma”. Mas os alunos não ficam em silêncio e, novamente, no T. 2 a professora diz: “silêncio! Quem está me ouvindo bate duas palmas”. Essa prática é comum em sala de aula quando o professor tenta sinalizar que precisa de silêncio. Essa fala é comum nas práticas de sala de aula, se não acompanhada de palma, vem de outro comando; como quando a professora pergunta para os alunos: ‘quem não entendeu levanta a mão’. Essas falas que parecem simples são comandos que os professores, mesmo sem ter a consciência, estimulam, e os alunos, mesmo sem saber, respondem. Tal situação que se configura na aula de Educação Física e que é observada como ‘natural’ em outras disciplinas é, para nós, provocadora.

Ao olharmos para os saberes clínicos tradicionais, nos deparamos com os estudos de abordagem comportamental que findam na criação de hábitos mecânicos. No caso dos alunos (com autismo), esses estudos focalizam os comportamentos que chamam de estereotípias. Tais estudos parecem não considerar aquilo que está no campo visual, sensorial ou motor como: o contexto da aula, a excitação dos pares, os sons produzidos pelos alunos e pelos recursos de sala de aula, como o demasiado uso de recursos visuais (as bolas, o circuito de corrida, as marcações no chão da quadra poliesportiva, o comando dos professores em meio à movimentação dos alunos etc.).

Frente a esses impasses, assumimos que as vivências e as experiências dos alunos (com autismo) nos espaços escolares são possibilidades e “potencializadoras para o desenvolvimento desse grupo de alunos, pois os colocaria no jogo social que demanda interação, comunicação e imaginação de forma constante” (EFFGEN, 2021, p. 80). Razão pela qual os alunos ficam agitados quando são desemparedados e ‘desenfileirados’, ou seja, nem uma (T. 1), nem duas (T. 2) e nem três palmas limitaram, em prol da ordem e do silêncio, o grupo de alunos ‘livres’, dos muros, das filas e do professor como centro.

Nessa situação que se configura dramática, Miguel bate palma e dá risada (irônico? livre?) Em seguida, a professora explica a atividade de ‘corrida de dupla’, e cada aluno escolhe sua dupla, menos Miguel. Em seu caso, a professora orienta uma colega maior em estatura para uma dupla, ainda assim, a menina “por que eu?” e a professora explica que ela servirá de exemplo para ele. Parece que o aluno não compreende a atividade e anda, sua colega anda junto, novamente (T. 3), a professora explica e os alunos correm e Miguel fala (T. 4) que “vai ganhar”, mas como não era competição, no T. 5 a professora reforça que não era mesmo e corre de um gol até o outro. Após esse movimento explicativo e, quase o aluno cair, Maria diz, no T. 7, que Miguel sabe correr.

No decorrer da situação, os saberes clínicos tradicionais vão se interligando à uma pedagogia tradicional e ditando o que o aluno faz, como faz e, como quem faz, pois, se ele sabia correr, por que não pode escolher sua dupla? Como explica Gonçalves (2021, p. 113), em países marcados pela desigualdade social, como o Brasil, especialmente o contexto escolar de Miguel, “o diagnóstico clínico se constitui como importante dispositivo para legitimar os direitos da pessoa com autismo [...] quando o diagnóstico tem um fim em si mesmo, serve simplesmente para justificar a baixa expectativa em torno dos sujeitos e da ação pedagógica”. No caso de Miguel, há uma tensão que, ora o diagnóstico o limita, como no caso da escolha da dupla, mas, ora, o próprio diagnóstico parece ser uma barreira ‘superada’ pelo aluno, que sabe fazer a atividade proposta (T. 7).

Em seguida, no T. 8 nota-se como Miguel parece desestabilizar os saberes dos professores, sobretudo quando ela menciona ser difícil porque “tem o Miguel e tem as outras crianças”. Ao reforçar a necessidade de um apoio para suas aulas, a professora reforça que o aluno “tem um comprometimento motor muito grande, porque, outro dia eu pedi para eles jogarem futebol, tive que ficar o tempo todo perto dele, ele não se mexia”. Essa situação escolar nos incomoda, pois, a educação da pessoa com deficiência no Brasil, está estruturalmente, concebida por um viés clínico tradicional, como Vasques (2015, p. 116) afirma, “ao centralizar os focos no diagnóstico – seus sentidos e modo de usar – e defendê-lo como uma leitura na qual

se monta uma perspectiva para fazer ver/ler, deixa-se em suspenso a pergunta sobre o que fazer”.

Por isso, não julgamos as ações da professora, compreendemos que o modo como a escola está organizada vem de uma política para ‘todos’, mas, que ao findar em um ensino mecânico, que visa o desenvolvimento de habilidades, como se estas fossem natas dos sujeitos, privilegia poucos (PADILHA, 2007).

E o que fazer em uma situação tão conflituosa como essa? A questão parece simples, mas a resposta, via a teoria que nos fundamentamos não é, pois, para entendermos como a situação se concretizou de tal forma no presente, precisamos olhar para o passado. Ao fazermos isso, estamos nos movimentando entre o particular e o universal com vistas à produção das singularidades que, neste episódio, é a palavra do outro, em sua historicidade, que denuncia a situação de violência: os saberes pedagógicos afetados por um viés clínico e pedagógico (tradicional), que privilegia, poucos.

Em nossa revisão de literatura, pudemos ter o entendimento de que as classes dominantes se articulam para se manter como tal, um exemplo disso são as três LDBEN’s que parece ser um documento democrático, mas que se torna antidemocrático ao focalizar a manutenção do *status quo*. Quando Luria (2010, p. 99) diz que não temos dimensão do esforço que a criança (criaturinha) faz para aprender, talvez não tenhamos mesmo, porque envolve olhar atentamente, para como o sujeito se constitui singular, e não a partir do pressuposto de que nasce como tal. Por esse motivo, a intencionalidade do ensino e a influência de saberes clínicos/pedagógicos tradicionais parecem prejudicar a concepção de uma escola democrática.

Na situação, a fala de/sobre Miguel e o drama vivido pela professora não se criam naquele momento, naquele ano e naquela escola; os impasses vividos, quiçá experienciados pelos sujeitos são históricos e estruturais na educação. Nos parece que a questão em si não era se o aluno sabia correr ou não, não era a escolha dos pares ou não. A situação se configura como problema porque, quando se olha, especialmente para o aluno com o diagnóstico clínico de autismo, se tem palavras que reverberam nas ações dos atores escolares: é Miguel e mais a turma, deixá-lo correr na quadra, precisa de um colega de apoio etc. Wuo (2019) considera que o próprio termo ‘autismo’, que antecede a chegada de Miguel na escola, se constrói como barreira, como se existisse o nós e os outros e como se essa diferença carecesse de todo um aparato educacional próprio.

Para a autora, a deficiência (autismo) não pode ser vista pelos atores escolares (políticas públicas, professores, alunos, sociedade...) como “substância imutável ou entidade externa que invade e desequilibra os estudantes, suas famílias ou o cotidiano escolar; mas como processo

que se constrói e se transforma mediante as relações sociais (WUO, 2019, p. 221). Ademais, é necessário que se repense, o próprio modelo de educação e a base dos saberes pedagógicos dos professores. Nesse caminho, espera-se que “a educação inclusiva deixe de ser mera modalidade de ensino, reduzida à operacionalidade das práticas, para ser problematizada como política que invade fronteiras, incorpora novos sujeitos e saberes, desnaturaliza-se, atinge e transforma as diferentes realidades” (WUO, 2019, p. 220).

Neste eixo buscamos compreender como os saberes pedagógicos afetam as práticas de sala de aula. No episódio quatro, os saberes afetam o modo como os professores organizam a turma. Ao partirem de uma abordagem mais tradicional, eles focalizam a divisão das duplas nas habilidades dos alunos e nas competências a serem trabalhadas. Quando fazem isso, parecem deixar de lado a questão das afinidades entre os alunos, como se a escola fosse, exclusivamente, território do cognitivo. Outro ponto a ser destacado deste episódio é a questão do discurso acerca da pessoa com deficiência que reverbera na sala de aula, o que nos deu indícios de que os saberes clínicos tradicionais aparecem na fala do colega de Miguel. Parece que os discursos capacitistas, de que o deficiente tudo pode, ou é menos do que os outros, repercutem na fala de Gilmar ao dizer que “até o colega” não quis emprestar o lápis.

No episódio cinco, ao problematizarmos os modos de organização da aula e os modos de participação do aluno, tivemos indícios de que os saberes pedagógicos afetam à aula a ponto de conduzir o trabalho pedagógico, para bem, ou para mal. É certo que os saberes pedagógicos de formação do professor se transformam na práxis em saberes pedagógicos que delineiam a atuação profissional (FREIRE, 2020, SAVIANI, 2021). Mas no referido episódio, quando a professora enuncia comandos e espera que os alunos emitam respostas, há fortes indícios de que os saberes pedagógicos estão subordinados aos clínicos tradicionais (comportamentais).

A partir disso, compreendemos que falta no campo educacional, uma perspectiva de trabalho com a pessoa com deficiência como base no que ela, naquele momento, é. Com base na teoria que assumimos compreendemos que as aulas, como estão organizadas, por mais que possibilitem a participação do aluno, silencia quem ele é, sua fala, em detrimento de saberes clínicos e pedagógicos tradicionais: patologizantes e psicologizantes (TARDIF, 2002; SAVIANI, 2021).

No próximo eixo buscaremos levantar indicadores do processo de desenvolvimento do aluno em três momentos distintos: a partir do olhar da mãe, em uma tarefa de matemática e, por fim, na primeira avaliação oficial.

Eixo 3. Sobre os indicadores do processo de desenvolvimento do aluno

A lógica do sucesso escolar geralmente está vinculada aos resultados das avaliações que agrupam os alunos em bons e maus de acordo com o padrão de desenvolvimento. Mas será que tais resultados, que os nivelam e classificam, de fato, os representam?

Os padrões de desenvolvimento são obtidos com base na investigação estatística de muitas crianças, esclarece Vigotski (2018). Por exemplo: “uma criança que teve um atraso de três ou seis meses em seu desenvolvimento. Se for no primeiro ano de vida o prejuízo é grande, mas se ela estiver com treze anos, isso não acarretará nada muito sério” (VIGOTSKI, 2018, p. 19). Nesse caso, o valor do mês não indica uma regra na qual em 30 dias uma criança desenvolve X; o desenvolvimento é apreendido a partir do lugar que ele ocupa na história da criança e em sua relação com a cultura.

A cada idade, a maneira pela qual a criança se relaciona com o outro, a partir do repertório que ela se apropria, é o que demarca o tempo do desenvolvimento e seu conteúdo. Nesse caso, o papel social da escola é motor e complexo, pois engrena e trama a relação do sujeito com o outro (instrumentos, atores escolares e o próprio significado do espaço escolar). Ou seja, o que a criança representa em seu convívio social (escola) é o fator singular do seu desenvolvimento: o eu, fruto da relação com o outro.

A partir das situações de sala de aula, buscamos levantar os indicadores do processo de desenvolvimento do aluno. Para início de conversa é necessário situar o leitor a respeito da problemática que paira sobre a avaliação. Smolka et. al. (1994) explicam que avaliar o aluno envolve muitos fatores que transgridem o espaço físico escolar: a compreensão de homem e a demasiada ênfase na identificação de atrasos e dificuldades que indicam o desenvolvimento. A escola, como espaço democrático, vai se tornando aos poucos, um lugar de segregação, uma vez que a métrica avaliativa é concebida a partir de certos padrões de desenvolvimento, como explicou Vigotski (2018), ao falar sobre a pedologia. Se a racionalidade da escola está fundamentada hegemonicamente em um saber clínico tradicional, que, neste contexto, se torna excludente, como pensar outros modos de conceber a avaliação que dê indícios de desenvolvimento e transgrida a comparação com ‘os mais desenvolvidos’?

Na teoria histórico-cultural, a noção de avaliação parte do entendimento de desenvolvimento humano como um processo flagrado no curso da atividade, que se dá na relação com outro e em uma atmosfera tomada pela linguagem, em um ‘meio’, interativo. Na contemporaneidade, somos atravessados, sobretudo nos espaços de construção do

conhecimento, pelos ideais de política que valoriza o indivíduo-individual, autônomo, dono de si, empoderado... como se fosse possível um desenvolvimento humano sem o outro. Demarcar o papel do outro na atual sociedade é fundamental para nos localizarmos dentro do sistema político-econômico em que vivemos, para nos flagrarmos em um plano microgenético.

O outro é fundamental na vida do sujeito, neste caso, compreender o desenvolvimento como um processo de aquisição de autonomia é um ponto a ser reconsiderado. Smolka et. al. (1994, p. 75) defendem a autonomia como fruto da interrelação com o outro, pois, “as regras que o sujeito vem a colocar para si são regras socialmente construídas”. Então, o que indicia o desenvolvimento da criança, conforme teoria histórico-cultural, é o que o sujeito faz com o outro.

Ademais, compreendemos que o indicador de desenvolvimento é a atividade da criança a partir de suas relações com o outro, ou seja, avaliar é apreender os modos de participação nas práticas sociais: o que a criança faz, com quem faz, como faz...

Episódio 6. O olhar da mãe para Miguel

Não é possível falar sobre os indicadores de desenvolvimento escolar de Miguel sem antes conhecer os caminhos percorridos por ele, sem antes, conhecer, quem são e como seus outros afetam e participam de sua situação social. Ou seja, falar sobre os indicadores de desenvolvimento do aluno é discorrer acerca dos indícios de seu processo de desenvolvimento em curso.

Mas quem olha? E de onde esse alguém olha? São muitos os lugares, os “mirantes”. Em termos do projeto, por exemplo, são muitos os olhares que se cruzam: o olhar da mãe (membro da família, da comunidade); o olhar da líder (também membro da comunidade e agente pastoral); o olhar do técnico (especialista externo à comunidade); o olhar dos assessores (que falam e olham de um lugar teórico) (SMOLKA. et. al. 1994, p. 75).

Em decorrência disso, analisamos a fala da mãe da criança, buscando os indícios de como a palavra do outro indica o processo de constituição de Miguel como caminho para explorarmos a situação social do desenvolvimento.

A investigação parte de uma conversa entre o pesquisador e a mãe do aluno, após a reunião de pais do quarto bimestre. Na sala de aula, havia mais dois pais e a professora, eles

estavam afastados e conversavam a respeito de seus respectivos filhos. O pesquisador explica para a mãe que sua fala seria gravada, ela autoriza. Em seguida é pedido à mãe que diga o que ela gostaria de contar sobre a vida de seu filho. Ela inicia o relato contando que Miguel é filho de caminhoneiro e que no começo dos vinte anos de casada não podia, “tipo assim, ter filho”.

Menciona, ainda, que durante dez anos tentou engravidar, fez tratamento, mas não conseguiu, porque o problema estava no pai. Com o passar dos anos, resolveu “deixar de mão”, continuar sua vida, suas dietas, que eram “meio doidas”, ficava longos períodos sem comer, a última, foi uma dieta líquida (durante 3 meses ingeriu sopa e salada) que a levou passar mal. Ao ir ao hospital, descobriu que estava grávida de Miguel. A gestação ocorreu sem intercorrência, o bebê nasceu por cesariana, com 5,1 Kg. Ele foi o primeiro filho, por isso, tudo parecia “normal”, mas, por volta dos dois anos e por motivo de trabalho, ela precisou colocá-lo na creche. Nesse período, uma educadora perguntou se a mãe via alguma diferença de Miguel para outra criança.

T. 1: Mãe: eu disse que não. Aí ela disse que ele gesticulava muito, abanava muito a mão, gostava muito de coisas que roda, do ventilador, coisa de roda... e ele gritava muito, e, com 1 ano 8 meses ele não falava, usava fralda... aí ela falou, no caso, eu acho que ela até já sabia, mas não quis falar para não dar aquele impacto. Aí ela falou, “então, mãe, vou encaminhá-lo para a APAE, para ele ter uma análise, para ver né”. Mas eu acho que nisso, ela já conhecia os sintomas de um autista, e eu não, no caso. *Com 1 ano e 8 meses Miguel foi encaminhada para a APAE, durante seis meses ficou fazendo tratamento e, após 1 ano, “bateu o laudo de que ele é autista de grau leve⁴⁴, e foi aí que eu descobri o autismo dele”.*

T. 2: Professor-Pesquisador: mãe, como foi esse processo?

T. 3: Mãe: eu fiquei “chocada” pois já via o Miguel antes dele nascer, eu sonhava com ele, do jeito que ele é! Deus mostrou como ele ia ser. Então, pra mim, é coisa de crença, entendeu?! O espectro autista, o que ele é? Espectro: algo identificado que ninguém sabe de onde saiu que age na mente, entendeu? Aí já entra a religião, que cada um tem a sua e isso não se discute, então pra mim é normal, só que para a sociedade, não. A gente conversa com a psicóloga dele na APAE, e ela pergunta o que eu acho do Miguel, eu acho que ele é do jeito que Deus quer que ele seja, nenhum tratamento vai melhorar o jeito dele ou piorar, eu acho que ele é exatamente do jeito que Deus quer, e se algum dia, Deus quiser, ele vai libertar ele, se não, se for para ele ser assim, ele vai ser.

A mãe afirma não ter problemas quanto ao diagnóstico, mas que para o esposo o jeito do Miguel o faz tratar diferente. Ela diz que o pai o trata como se ele fosse normal, coloca de castigo e dá uns

⁴⁴ “A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos” (APA, 2014, p. 50) e podem ser classificados em 3 níveis. 1. Exigindo apoio; 2. Exigindo apoio substancial; 3. Exigindo muito apoio substancial.

tapas quando precisa, porque para ele, Miguel é normal. Ao comentar sobre os modos do pai, ela relata o que explicou para o marido a respeito da condição do filho:

T. 4: Mãe: porque se você pegar uma criança sã, desde quando ela nasceu, e você trata ela como doente, como retardada, ela vai ser retardada, mesmo ela sendo sã, porque você trata ela como retardada, e quando ela crescer, vai ser retardada. Nisso, eu falei para o meu esposo tratar ele normalmente. Após muita discussão, as coisas foram se acertando.

Esse acertar as coisas, não foi o suficiente para que ela projetasse ou tivesse expectativas para o futuro da criança, embora considere que há um fluxo de aprendizagem para a vida e para tudo.

T. 5: Mãe: o que eu simplesmente faço, quando a professora manda os deveres, não tem moleza, se fez errado, apaga mil vezes e vai fazer de novo. Contou errado? A gente tem uma sacola de tampinhas em casa, aí quando dá as continhas, ele começa a contar, contou errado? Conta de novo, contou errado? Conta de novo. Conta mil vezes até fazer, está entendendo? Porque eu conheço o Miguel, e tem vezes que ele sabe fazer, mas ele é muito desligado, tipo assim, no mundo da lua, ele sabe a resposta, mas é desligado e faz errado, ou então, quer terminar rápido para fazer outra coisa, aí é onde eu pego no pé dele [...] a vida tem seu percurso, mas assim, eu acompanho a escola. Se tem dever eu o deixo fazer do jeito dele, comendo palavra, comendo letra, mas eu o deixo fazer, depois eu apago e corrijo, sabe?!

Registro audiogravado, 17 de outubro de 2019.

Em seu relato, a mãe diz muitas coisas sobre a constituição social de seu filho, mesmo que teoricamente, ela não saiba do posicionamento do referencial vigotskiano. Dessa situação, vamos apreender os indícios da singularidade de Miguel; sem deixarmos de ouvir os ecos estruturantes que carrega o termo autismo.

Ao questionar a mãe a respeito dos comportamentos do aluno, a professora da creche elenca alguns descritores a partir de sua concepção de desenvolvimento humano, “gesticulava muito”, “abanava muito a mão”, “gostava muito de coisas que roda”, “do ventilador”, “gritava muito”. Esses comportamentos, em comparação às outras crianças, tornam, “O” Miguel, como sujeito atípico. Mas algo nos chama a atenção, quais caminhos outros poderiam ser mostrados à criança? Os comportamentos de Miguel descritos pela professora conforme relato de sua mãe, podem fazer parte de seu contexto social, podem ter sido internalizados de suas vivências por obedecer aos significados dos outros atribuídos a si. Como as marcas ‘típicas’ do autismo, como o interesse por ventilador e objetos giratórios, então não cabia à escola trabalhar com a criança, focalizando outras práticas pedagógicas que transformassem seus comportamentos “atípicos”?

No turno 3 parece que a mãe nega a ciência, ela menciona que o divino entra naquilo que não pode ser explicado; talvez ela não saiba, mas há estudos focalizando o autismo que datam de 1900. Esse pode ser um indício que as pesquisas com pessoas com autismo precisam alcançar outros espaços, sair do meio acadêmico e serem disseminadas com linguagem compreensível por “leigos”. No mesmo turno afirma que a criança é “exatamente do jeito que Deus quer”, ainda menciona que o filho, para ela é “normal, só que para a sociedade, não”, mesmo assim, “se algum dia, Deus quiser, ele vai libertar ele, se não, se for para ele ser assim, ele vai ser”.

A mãe diz que a sociedade não vê Miguel como normal, ainda assim, ela mesma retoma a ideia de “libertação divina” como se o corpo do filho estivesse sendo castigado, em uma prisão. Nessa situação, dialética, há o conflito entre o sagrado e o profano, entre a religião e a ciência, ou seja, uma dicotomia que, estruturalmente, constituiu o olhar para a pessoa com deficiência. Antes da ascensão do Cristianismo, bebês com deficiência eram mortos. Após o século IV, essa prática passou a ser condenada, houve, pelos cristãos, a defesa da vida. Mesmo com a ideia de que “todos” são filhos de Deus e possuidores de alma, as pessoas com deficiência eram concebidas como loucas, possuídas e merecedoras de punição; a principal era banir do meio social (WALBER; SILVA, 2006).

É notório que há uma deturpação na compreensão do divino e da ciência. Esse pensamento a ser superado na contemporaneidade, desconsidera a completude do homem e causa muitos conflitos, sobretudo no que diz respeito à escolarização de pessoas com deficiência, como é o caso de Miguel.

Ainda assim, há uma contradição, se existem os embates entre o profano e o divino, o normal e o anormal, é autista ou não é autista, tem uma mãe preocupada com a aprendizagem escolar de seu filho. No turno 5, ela diz que “não tem moleza” quando a professora manda o dever de casa, “se faz errado, apaga mil vezes e vai fazer de novo”. Essa fala reitera o que ela disse no turno 6 sobre enxergar Miguel como os demais, mas ao descrevê-lo, ela reitera inúmeras características que o colocam em lugar de ser menos, “ele é muito desligado”, “no mundo da lua”, “sabe, mas faz errado”, “quer terminar rápido para fazer outra coisa”. Ela ainda explica o modo como age com Miguel durante a realização da lição de casa “eu o deixo fazer do jeito dele, comendo palavra, comendo letra, mas eu o deixo fazer, depois eu apago e corrijo, sabe?!”.

Apreendemos pelas palavras da mãe, que Miguel vai sendo desenhado pelas palavras do outro, e sua história nos faz lembrar da construção da singularidade do personagem e do modo pelo qual as relações sociais a afetam. Em outras palavras, Miguel transforma o mundo

a partir do que faz sentido para si. É como no gesto de apontar, primeiro o significado é para o outro, depois para o sujeito, primeiro o autismo é para a mãe, para a educadora, depois para a criança. Nesse jogo simbólico, onde está o protagonismo de Miguel? Em qual lugar suas escolhas são ouvidas? Ele tem escolhas? Vigotski (2000, p. 31, *grifos do autor*) comenta sobre a significação:

[...] a pessoa de fora cria ligações, dirige o cérebro e através do cérebro – o corpo. Relação interna das funções e as camadas do cérebro, como princípio regulador básico na atividade nervosa, *substitui-se* pelas relações sociais fora da pessoa e na pessoa (domínio da conduta do outro), como um princípio regulador novo.

A significação afeta a constituição do sujeito, sustenta Pino (1993), entendimento que se baliza pelo arcabouço teórico histórico-cultural, de que as funções psíquicas superiores, foram internalizadas das relações sociais entre os homens. Ao nascer, a criança adentra um mundo cultural em constante transformações, cujo as significações, formam e guiam seu desenvolvimento, que acontece de modo dinâmico. Quando uma criança toma para si o significado socialmente definido de uma palavra, ela reelabora seu modo de olhar para o mundo e para as situações que a toca. É na relação de significação com o mundo que acontece a (trans)formação do que parecia ser algo natural (aprender a falar, ler, escrever), nesse sentido, Pino (1993, p. 22) esclarece que a “significação altera os modos de atividade e cognição da criança”.

Tendo em vista essa ideia, entende-se que a significação se relaciona com a singularidade da espécie humana e possibilita que o sujeito se isole, mesmo estando no meio social. Um exemplo disso, é a pessoa com o diagnóstico de autismo, porque, embora a significação seja social, o sentido singulariza-se para o sujeito porque leva em consideração sua situação social do desenvolvimento, suas vivências e suas experiências. O aparente isolamento, mesmo estando no meio de muitas pessoas, não significa assertivamente uma característica da síndrome, mas o modo particular no qual essa pessoa está significando para o outro, o que é particular a si. Ademais, por essa via se compreende que as manifestações comuns do autismo se fazem em uma teia de relações, primeiro acontecem no contexto social, depois para o sujeito. O homem, que se criou à medida que transformava a natureza (ENGELS, 1995), é o mesmo homem social de Vigotski (2000), implicado em se criar por meio da palavra do outro.

Por essa via, compreendemos que ao trazer das artes, a criação dos personagens e a implicação delas na vida humana, Vigotski (1999) ilustra como se forma a singularidade. As

características que tornam os sujeitos singulares, podendo ser vistas por meio do corpo e da identidade que o compõem. O corpo humano desvela gostos, grupos e, parece ser uma tela, a qual cada um a pinta conforme sua *vontade*. Nesse caso, nos parece que Miguel é uma tela pintada no início de sua vida escolar pelas cores do autismo. Seus gestos não são expressão de suas vontades, de seus desejos, seus movimentos são expressão de características inerentes ao diagnóstico clínico de autismo.

Os modos de apropriação do gênero humano por Miguel vão sendo ditados na medida em que, em seu contexto social de desenvolvimento, suas vivências vão sendo conduzidas por uma concepção patológica de ser humano. Em sua situação familiar afirmam que ele é autista, nos primeiros anos do ensino escolar, as palavras da professora, que nota suas diferenças como algo negativo e necessário de uma olhar clínico-terapêutico, ou seja, quais oportunidades a criança tem em seu meio social para ser diferente da tipificação de autista? Vigotski (2018) esclarece que é possível ver indícios do modo pelo qual a criança vivencia as situações em sua personalidade porque a vivência ainda está fora do sujeito, no meio. Ao marcar a personalidade, a vivência singulariza-se, pois, ao ser internalizada, muda o modo da relação da criança com o meio.

Nas palavras de Vigotski,

[...] as singularidades constitutivas da pessoa, de modo geral, as particularidades pessoais da criança, como que se mobilizam sob a forma de uma dada vivência e vão se acumulando para se cristalizarem nessa vivência, mas, ao mesmo tempo, tal vivência consiste não apenas na totalidade dessas particularidades pessoais da criança que, por sua vez, determinam como ela vivenciou esse acontecimento, mas se constitui também nos diferentes acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança (2010, p. 687).

Neste caso, a experiência, que está internalizada, dá pistas dos sentidos de como o sujeito se constrói na relação com o lugar que ela ocupa. Em sua tomada de consciência, Miguel se mostra autista ou ele se constitui como autista a partir do modo como os outros lidam com ele, porque o seu meio o caracteriza assim, como um personagem.

É o drama do desenvolvimento em curso. O sujeito não se constitui como em uma esteira fabril daquilo que é social, mas nos sentidos que ele constrói e na significação das transformações que ocorrem no psiquismo humano. Se é a partir do outro que Miguel se constitui, é a partir da crença em seu autismo que ele vai tornando-se parte do espectro, sem possibilidade alguma de ser outra coisa, se não autista. A mãe reitera essa passagem em sua fala, no turno 7 e, corrobora com o excerto de Vigotski (2000, p. 38), “não é a loucura que

diferencia o doente mental de nós, mas o fato dele acreditar neste delírio, obedecer, enquanto nós não”. Pela ótica do autor, compreendemos que a linguagem é fundamental no desenvolvimento do *ser* humano. Acreditamos que Miguel está singularizando-se por meio de discursos estruturais que tipificam as pessoas com autismo. Ou seja, dizem que ele é autista e ele, mesmo que sem saber, vai se tornando cada vez mais autista.

Ainda podemos inferir com esse relato, a questão da visão hegemônica, o entendimento de homem que constitui o saber da educadora da creche; em qual campo do saber ela se baseou ao considerar que o comportamento de seu aluno não era normal? Aquilo que singulariza-se na personalidade de Miguel é o drama social de seu desenvolvimento. Ou seja, o modo como a mãe enxerga-o e, como esse olhar o afeta. Nessa trama, o pai parece não aceitar a condição do filho, e se aceita, faz um bom trabalho para não se deixar guiar por critérios diagnósticos que podem, se seguidos como uma regra, tipificar as ações de Miguel como sendo fruto do autismo, e não de suas vontades. Comenta Pino (2000, p. 74), “Vigotski está afirmando que entende por pessoa um indivíduo social, real e concreto, cuja singularidade, se constitui enquanto membro de um grupo social-cultural específico”, no caso de Miguel, o grupo sociocultural de pessoa com autismo.

Neste episódio que destacamos as falas da mãe, nos importamos com alguns pontos que indicam o processo de desenvolvimento do aluno. Em seu processo de desenvolvimento, as condições que podem ser oferecidas (ou não) no meio são para Miguel, assim como são para todas as crianças, a gênese das formas culturais de apropriação do gênero humano. Se o meio é fragilizado, a criança carregará essa marca em sua constituição. Além disso, ao mirarmos para os indicadores de desenvolvimento nos preocupamos em conhecer e compreender a situação social da criança, ou seja, como, quando e com quem ele faz (SMOLKA et. al. 1994).

E como a mãe relata, Miguel faz, por mais que em alguns momentos se mostra distraído e sem vontade de fazer, por exemplo, o dever de casa, ela de pronto chama sua atenção, o convoca para a continuidade da tarefa. Neste caso, temos indícios (do como faz), que a mãe medeia a atenção e a concentração nas tarefas de casa. E nesse processo, ele vai aprendendo os conteúdos das tarefas, tanto é que, ao término do ano letivo de 2019 o aluno conseguiu ler e escrever. Mas ressaltamos, não é o fato de ler e escrever que indica o desenvolvimento, o que indica que o aluno está desenvolvendo são os modos pelos quais o aluno participa das relações sociais.

O problema que acontece no contexto brasileiro é a carência de se olhar para a pessoa com autismo em sua singularidade, sobretudo, dos sentidos outros que podem ser atribuídos às novas vivências da criança. Isso “significa que o meio, nesse caso configurado como uma

situação concreta, também sempre se encontra representado numa certa vivência” (VIGOTSKI, 2010, p. 687), motivo pelo qual, se a condição social da criança afeta seu processo constitutivo. No caso de Miguel, o meio escolar se constituiu como possibilidade de a criança singularizar-se, ou seja, para além da tipificação de pessoa com autismo oriunda de seu meio familiar. Ademais, entendemos que os indicadores de desenvolvimento também são apreendidos nos diferentes modos de compreender as práticas sociais.

A seguir, a fim de nos conduzirmos pelos indicadores de desenvolvimento do aluno, analisamos como Miguel participa das tarefas pedagógicas e ao mesmo tempo, se constitui.

Episódio 7. Havia um cesto com 11 bolas

Contextualização: É a primeira aula do dia. A professora Quezia me conta que eles voltaram de férias e na primeira semana após o retorno, trabalhou na revisão para a avaliação externa do programa ‘Mais alfabetização’.

Na seguinte, aplicou a prova. Miguel foi bem. Quezia ainda continua contando que depois das férias as crianças estão, pedagogicamente, mais maduras e mais interessadas “passamos as atividades na lousa e eles resolvem sozinhos”. Nesse momento da conversa, ela ressalta a importância da parceria “devo isso também a vocês”, referindo-se à estagiária Esther e ao professor-pesquisador.

Esther, que estava passando entre as mesas recolhendo as agendas, se aproxima e conta que ajudou Miguel a realizar a prova: “prô, a professora lia para a sala, como Miguel dispersa, (e explica) isso é uma característica dele, viu, prô?! Por exemplo, na aula de Língua Portuguesa, no texto ‘O leão bondoso’, ele só disse o nome do chimpanzé Renê uma vez e, mais para frente no texto ele já não sabia. Ele é assim, pega o começo e já dispersa, por isso, quando era questionado, sempre eu tinha que repetir a leitura da professora para ele”.

Enquanto Esther conta, a professora Quezia pede para as crianças abrirem o caderno e copiarem o cabeçalho, pois, vai passar problemas de matemática para resolverem. Sozinho, Miguel pega o caderno e o estojo que estão na bolsa atrás da cadeira, abre o caderno e copia o que está na lousa.

Tarefa de Matemática

1. Havia em um cesto 11 bolas, Paulo, colocou mais 13 bolas. Quantas bolas há no cesto agora?
2. No campinho estavam 18 crianças jogando bola. Entraram mais 16 crianças para o jogo. Quantas crianças ficaram ao todo?
3. Camila foi ao supermercado e comprou 1 dezena de laranjas e 1 dúzia de maçãs. Quantas frutas ela comprou?

Miguel termina de copiar as situações problema. A professora Quezia se aproxima, enquanto isso, Esther e o professor-pesquisador estão passando pelas mesas das outras crianças para tirarem suas dúvidas.

T. 1: Professora Quezia: Miguel, conta para a prô, quanto é uma dúzia?

Sorrindo Miguel responde

T. 2: Miguel: 1? 18?

T. 3: Professora Quezia: Miguel, quanto é uma dúzia? DÚ/ZI/A.

Miguel fica olhando para a professora, não se mexe e, não responde. Quezia dá uma risada tímida e explica novamente.

T. 4: Professora Quezia: a dúzia vale 12, igual a dúzia de ovos, são 12 ovos, e a dezena vale 10. Presta a atenção, DEZ/ENA, DEZ, DEZ.

T. 5: Miguel: Ah... (responde mostrando que entendeu)

A professora sorri, fica séria e diz:

T. 6: Professora Quezia: Miguel, quando a professora perguntar quanto vale a dúzia, quanto você vai dizer?

T. 7: Miguel: Uma dúzia é 12

T. 8: Professora Quezia: e quanto vale a dezena?

T. 9: Miguel: a dezena é 10.

T. 10: Professora Quezia: muito bem!

A professora diz ‘muito bem’ e sai de perto dele em direção à sua mesa. A estagiária Esther se aproxima com um galão cheio de tampas de garrafa.

T. 11: Estagiária Esther: Miguel, vamos fazer?

T. 12: Miguel: vamos

Esther pega o caderno de Miguel, vira para ele e inicia a leitura

T. 13: Estagiária Esther: Exercício 1. *Havia em um cesto 11 bolas, Paulo, colocou mais 13 bolas. Quantas bolas há no cesto agora?*

Miguel que está sentado em frente a Esther a olha com os olhos arregalados.

T. 14: Estagiária Esther: nós temos 11, coloca o 11 na cabeça, agora, nós vamos contar até chegar no número 13, coloca o 13 na cabeça.

Nesse momento, Miguel coloca as duas mãos na cabeça

T. 15: Estagiária Esther: ó, Miguel, vamos contar as tampinhas 1, 2, 3, 4... (até o número 13)

Consonante Miguel conta

T. 16: Miguel: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

T. 17: Estagiária Esther: Agora, quanto que dá a soma? 11 na cabeça, 11...
Com a Esther, Miguel começa a contar as 13 tampinhas a partir do número 11.

T. 18: Miguel: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24.

T. 19: Estagiária Esther: isso, agora quanto que deu?

T. 20: Miguel: 24

T. 21: Estagiária Esther: isso.

Miguel resolve o problema número 1. Ao notar que está um pouco confuso para o aluno resolver e, que Esther acaba realizando a tarefa, o professor-pesquisador pergunta para Esther e Miguel se eles querem fazer de outro modo, eles aceitam.

T. 22: Professor-pesquisador: Miguel, vamos fazer o segundo?

T. 23: Miguel: vamos!

T. 24: Professor-pesquisador: *No campinho estavam 18 crianças jogando bola. Entraram mais 16 crianças para o jogo. Quantas crianças ficaram ao todo?*
Miguel, no campinho estavam 18 crianças, quantas crianças estavam no campinho?

T. 25: Miguel: 18

T. 26: Professor-pesquisador: isso, anota no caderno.

Ele anota

T. 27: Professor-pesquisador: Estavam 18, mas, agora, chegaram mais 16 crianças, quantas crianças a mais chegaram?

T. 28: Miguel: mais 16

T. 29: Professor-pesquisador: isso, anota embaixo do 18, lembra? Unidade embaixo de Unidade e, Dezena embaixo de Dezena.

Miguel monta a operação, mas não coloca o sinal, o professor olha para ele e olha para a folha, ele olha para a folha e não escreve. O professor pergunta:

T. 30: Professor-pesquisador: Miguel, tinha 18, e chegaram MAIS (dá ênfase no mais) 16, qual sinal vai aqui? E aponta o espaço entre o 18 e o 16.

T. 31: Miguel: mais

T. 32: Professor-pesquisador: isso, então, anota.

Ele anota o sinal

T. 33: Professor-pesquisador: olha que fácil (e faz um risco separando a dezena da unidade), em cima do 8, escreve a letra U, de unidade e, em cima do 1, D, de dezena.

Miguel fica olhando

T. 34: Professor-pesquisador: Miguel, vamos resolver? Quanto é $6 + 8$?
Ele fica parado e não responde

T. 35: Estagiária Esther: Miguel, coloca o 6 na cabeça

Leva as mãos na cabeça

T. 36: Estagiária Esther: isso, agora pega 8 tampinhas, vamos, você sabe.

T. 37: Miguel: As tampinhas, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

T. 38: Professor-pesquisador: Isso, muito bem, agora soma, $8+6$

Miguel inicia a contagem das tampas a partir do número 6

T. 39: Miguel: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14. Pontinho. E anota o 14

T. 40: Professor-pesquisador: muito bem, é isso mesmo, mas só faltou uma coisa, o 1 é dezena, fica aqui, e o 4 é unidade: unidade é em cima de unidade.

Ele apaga o número 1 e o sobe.

T. 41: Professor-pesquisador: isso, Miguel. E agora? $1+1+1$ é igual a quanto?

Esther estende as duas mãos e ele conta nos dedos dela

T. 42: Miguel: 1, 2, 3. 3!

T. 43: Estagiária Esther: isso, muito bem! Quanto deu a continha?

T. 44: Miguel: o 3 e o 4

T. 45: Professor-pesquisador: Quase isso Miguel, mas é na casa do 30... 31...

T. 46: Miguel: 34!

T. 47: Professor-pesquisador: muito bom, Miguel! Isso mesmo! Vamos fazer o terceiro?

T. 48: Miguel: eu não quero mais fazê continhas!

T. 49: Estagiária Esther: Olha só, prô, que menino. Pode parar de preguiça, Miguel, se não vou falar para sua mãe.

Como a hora do recreio está próxima, o professor-pesquisador encerra a tarefa. A estagiária Esther caminha até o armário, pega duas representações de mãos feitas com luvas e mostra

T. 50: Estagiária Esther: Olha, prô, o que eu fiz para ajudar o Miguel quando ele não tiver minha mão.

Registro em diário de campo, videogravação e fotografia, 27 de agosto de 2019.

Miguel começa a aula sem ajuda, abre a bolsa, pega seu caderno e copia a tarefa que está na lousa. Se lembrarmos dos primeiros dias em sala de aula, vamos nos recordar de um

aluno diferente, menos independente, pois Esther sempre ficava junto e fazia por ele. Neste episódio, que data de agosto, podemos ver um pouco de independência, mas por outro lado, ele faz muita ‘graça’ durante a realização da tarefa.

No T. 1, a professora pergunta quanto é uma dúzia, o aluno responde sorrindo (T. 2) “1? 18?” Quezia repete a pergunta enfatizando “quanto é a DÚ/ZI/A. A professora continua com tom mais sério, dá uma risada de canto e explica o que é a dúzia, utilizando o som das palavras para ensinar o conceito, a professora enfatiza no T. 4, “Presta a atenção, DEZ/ENA, DEZ, DEZ”, e Miguel diz “ah...” mostrando que se lembrou. Em seguida e séria, a professora chama a atenção (T. 6) “quando a professora perguntar quanto vale a dúzia, quanto você vai dizer?” e ele responde (T. 7), “uma dúzia é 12”. Ao ver que o aluno está prestando atenção, e que não está fazendo graça, Quezia continua a perguntar (T. 8), “e quanto vale a dezena?”, ele responde no turno seguinte, “a dezena é 10”.

Nesta situação, olhamos para a apropriação do conceito de número por Miguel. Ao realizar o exercício, diferente do episódio anterior, quando questionado, o aluno responde que a dezena é 10. A esse respeito, tomamos as palavras de Vigotski (2009) para explicar a elaboração conceitual da criança. Para o autor, quando a criança emprega o conceito (uma dezena é 10), está construindo o sentido do que aquela palavra representa, e isto faz parte de um processo complexo de elaboração do conhecimento na qual há um interfuncionamento de funções psíquicas (elaboração de conceitos, atenção, memória etc.) na apropriação.

Daí o caráter constitutivo da singularidade, porque, ao incorporar ao seu vocabulário o que a dezena representa e, a partir disso construir suas tarefas, Miguel mobiliza processos psicológicos e escolhe quando diz as palavras. Smolka, Góes e Pino (1998, p. 157) explicam que a palavra (signo) e, neste caso (dezena), “surge em relações interindividuais mediando encontros dos sujeitos com outros enquanto (trans)forma o funcionamento mental. Como um sinal privilegiado, a palavra constitui a interface dos processos sociais e individuais no discurso para/de outros ou no discurso interno”. No início da realização da tarefa o aluno está fazendo ‘graça’, a professora chama sua atenção, e ele compreende que, naquele momento, não há outro argumento se não responder o que lhe é perguntado. Por meio de sua palavra intencional o aluno mostra para a professora quais são suas intenções e impressões a respeito da tarefa.

A elaboração conceitual tal qual acontece neste episódio passa pelo uso dos instrumentos técnico-semióticos. Freitas, Nacarato e Moreira (2017) mencionam o movimento da elaboração conceitual a partir do ensino de geometria. Para as autoras, colocar em movimento a função da imaginação torna possível que novos elementos sejam compostos ao que a criança já está se apropriando. Quando em nosso episódio, professor-pesquisador e Esther

convocam Miguel para a realização da tarefa, a partir do uso das mãos, a tarefa vai sendo realizada com o outro, a partir da mediação do outro, professor-pesquisador, estagiária e as mãos. As mãos e a palavra do outro, que funcionam como recurso auxiliar para a resolução da tarefa, medeiam o processo de elaboração conceitual.

A partir dos instrumentos técnico-semióticos, é possível que aconteça a negociação de sentidos. Freitas, Nacarato e Moreira (2017) defendem que, neste caso, os sentidos não necessariamente acontecem na realização da tarefa, mas no sentido que a tarefa tem para o aluno. No T. 48, Miguel diz que não quer fazer “continhas”.

Os sentidos da tarefa se constroem a partir da tarefa realizada. Com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2001), não podemos prever se o aluno irá ou não resolver o problema mais tarde, mas podemos ter indícios disso, se ele resolver a tarefa com a colaboração do outro; o que o aluno faz com ajuda é o sinal das possibilidades. Podemos nos deter, também, na atuação do outro que busca caminhos para a solução dos problemas e o nos modos de Miguel se valer destes caminhos. Em seu papel social, o trabalho pedagógico que acontece no espaço escolar transforma as estruturas psíquicas⁴⁵.

O ensino escolar pode ser via de transformação da estrutura cerebral, como também as funções psíquicas que são mobilizadas a partir de tais estruturas. Daí o que Vigotski (1995a) diz sobre o processo de humanização da pessoa com deficiência: o social é fonte de inúmeras possibilidades de desenvolvimento. Inferimos, que o papel social da escola está para além da ação e reprodução do saber cultural acumulado historicamente, mas na reelaboração do próprio homem. A esse respeito, Dainez e Smolka (2019) argumentam que a função social da escola vai além da reprodução cultural, diz respeito ao acesso aos bens culturais e a apropriação desses bens.

Nesse sentido, a fonte de desenvolvimento está nas possibilidades dadas nas práticas sociais. Por isso, um dos sentidos que a escola ocupa para Miguel é esse, de espaço social oportuno para sua constituição para além do que privilegia os saberes clínicos: de que pessoas com autismo não interagem com seus pares, ou que não representam, de forma simbólica o conteúdo da tarefa proposta (GONÇALVES, 2021). O episódio a seguir contribui para as discussões a respeito dos indicadores de desenvolvimento a partir da problematização da primeira avaliação oficial do aluno.

⁴⁵ Luria (1981) argumenta que uma lesão na região parieto-occipital (este lobo está envolvido no processo de linguagem e do cálculo e da percepção) (pode dificultar a realização de operações matemáticas. O que nos leva a considerar que as tarefas matemáticas, além de constituir o próprio material orgânico, pois modificam as estruturas cerebrais, constituem a dimensão singular da personalidade da criança (as vivências internalizadas: experiências).

Episódio 8. A primeira avaliação oficial

Contextualização: Este dado resulta da avaliação realizada por Miguel e sua turma. Os testes fazem parte do “Programa Mais Alfabetização”. Instituído pelo Ministério da Educação (MEC) – portaria N° 142/2018, objetiva “fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do ensino fundamental” (BRASIL, 2021, n. p.). O “Mais Alfabetização” emerge como tática do MEC para superar os resultados da “Avaliação Nacional de Alfabetização” (ANA). O apoio técnico se dá mediante seleção para um assistente de alfabetização com carga horária de cinco e dez horas semanais. Cabe ao “apoio” ajudar o “professor alfabetizador” no contexto das escolas consideradas vulneráveis. São considerados critérios de vulnerabilidade:

I - Em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e II - que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2021, n. p.).

Desta contextualização, compreende-se que a avaliação realizada por Miguel é diagnóstica. A seguir, apresenta-se o resultado da turma do segundo ano na avaliação.

Quadro 9. Primeira avaliação do “Mais Alfabetização” - 20 exercícios		
Aluno ⁴⁶	Língua Portuguesa - Errados	Matemática - Errados
1 - Miguel	10 e 12	8 e 11
2 - Carlos	16	5 e 14
3 - Luiz*	3 - 5 - 10 - 16	5 e 8
4 - Maria	5 - 10 - 16	0
5 - Sonia	0	2 e 11
6 - Luciana	7	8
7 - Valdelis	4 - 5 - 16 - 20	6 e 8
8 - Quezia	10	8 e 15
9 - Esther	8	8 e 15
10 - Cleusa	10	8
11 - Branca	2 e 10	15
12 - Fátima	0	8
13 - Ana Paula	10 - 16 - 20	5 - 7 - 8 - 12 - 15 - 16
14 - Maria Aparecida	5 - 8 - 10 - 15 - 16	5 - 6 - 8 - 12 - 15
15 - Maria Sônia	0	8
16 - Rafael	7 - 8 - 15 - 16 - 20	2

⁴⁶ Os nomes de todos os alunos são fictícios.

17 - David	7 - 8 - 10	2 - 7 - 8 - 10
18 - Elton	0	0
19 - Regina	0	0
20 - Thais	10 - 12 - 20	8
21 - Felipe	0	0
22 - Sabrina	0	0
23 - Fernando	0	8 e 11
24 - Laura	0	8
25 - Isabel	0	2 - 5 - 8
26 - Luísa	0	8 e 11
27 - Isabel	2 - 4 - 10 - 11	7 e 8
28 - Angélica	8 e 20	2

Fonte: Acervo do pesquisador, 2019.

Constatamos que Miguel errou 10 % da prova de Língua Portuguesa e 10 % da prova de Matemática. Alguns alunos erraram mais questões do que ele, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. Também observamos que em Língua Portuguesa, vários alunos erraram a questão 10, inclusive Miguel, o que pode ser um problema com a questão. Em matemática, a questão 8 foi um problema também. A questão 11 também parece ter sido problemática. Foram as únicas que Miguel errou. Cruz, Taveira e Souza (2016) analisam as inconstâncias que há na ‘Avaliação Nacional de Alfabetização’: despreparo do aplicador e falta de relação com o trabalhado em sala de aula. As autoras defendem que não há uma relação entre o trabalhado em sala de aula e o cobrado nas questões.

Na prática, se tem um tipo de ensino, um modelo de alfabetização e aquilo que é cobrado almeja aferir outra coisa; é como se ensinasse via Paulo Freire e se avaliasse a partir dos princípios de desenvolvimento em Piaget. No fim do processo avaliativo, a prova descumpre o que promete: o papel da parceria. Além de findar em um exercício de mensurar o grau de desenvolvimento, a demora na devolutiva aos gestores escolares culminam em um processo de esvaziamento da avaliação e do trabalho pedagógico realizado. A impressão que se tem é a de que o ministério da educação quer diagnosticar o ensino como ‘fracassado’.

Para nós, o resultado da avaliação pode ser um dos indicadores de desenvolvimento do aluno, que reafirma a importância de ações pedagógicas que focalizem a singularidade da pessoa humana, e não o diagnóstico clínico que ela tem. Durante as aulas, a professora Quezia, o professor-pesquisador e a estagiária Esther planejaram ações a fim de promover o aprendizado da turma toda, não apenas o de Miguel. Além disso, como Smolka et. al. (1994) argumentam, mais importa o que o aluno faz com o outro do que aquilo que hegemonicamente é entendido como ‘autônomo’. Ninguém é autossuficiente, e Miguel nos mostra isso. Quando tem a mediação da palavra do outro, que o auxilia na organização de seu pensamento, aquilo que seria uma aferição ‘fracassada’, caso ele fizesse sozinho, se torna uma avaliação de ‘sucesso’. Com

o auxílio de Esther, da professora Quezia e do professor-pesquisador, ele alcança lugares comuns, junto com os 23 alunos (de 28), que erraram menos do que três questões da prova.

Chamamos a atenção para o lugar ocupado por Miguel na avaliação e ressaltamos que, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, o aluno foi bem na avaliação, mas isso foi possível porque a Estagiária Esther o ajudou. Ela leu as questões e explicou, quando o aluno tinha dúvida, ela explicava novamente. A ajuda foi válida porque Miguel já tinha conhecimentos anteriores, o auxílio incidiu sobre o desenvolvimento potencial.

Mas esse modo de participar da aula não foi o mesmo do aluno Luiz. Ele é uma das crianças que a professora Quezia diz ter problemas na aprendizagem “não laudado”. Quer dizer, ele só conseguirá fazer a tarefa em colaboração se tiver um laudo? Por que nesta situação não pode fazer trabalho em dupla e em outro pôde? Ora, a tarefa é avaliativa e, nos saberes que embasam os saberes pedagógicos dos professores há uma forte tendência clínica e pedagógica tradicional que focaliza, na avaliação, a verificação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Além disso, das 20 questões, errar quatro não quer dizer se o aluno aprendeu, mas, se aprendeu, por que errou? Será que faltou o mesmo apoio que Miguel teve? Nessa situação, está claro o papel do outro no processo de elaboração do conhecimento, quantificado, através da avaliação, por isso há de se destacar dois pontos.

O primeiro diz respeito à linearidade aos testes tradicionais que visam quantificar o conhecimento, é de se apreender com esta situação, que o teste por si não mostra o desenvolvimento do aluno, mesmo que esteja o classificando para além do esperado. O segundo aspecto é o papel do outro que medeia a relação entre criança e a tarefa a ser realizada. Bottura e Freitas (2014) mencionam que nas avaliações formais não se pode auxiliar os alunos no momento da avaliação; mesmo sendo ajudado, o resultado da prova do aluno é o que prevalece, ou seja, não adianta a criança saber realizar as quatro operações, o que importa é o produto.

Padilha (2020) problematiza que há falta de dados a respeito das avaliações oficiais de alunos com deficiência. Ainda demarca que os estudos apontam que as avaliações oficiais, geralmente, não levam em consideração o aluno com deficiência. Essa “falta de honestidade” desconsidera, a ponto de não saber, qual a quantidade de alunos nessa condição no dia da avaliação. A autora ainda considera que pesquisas em suas diversas esferas (monografia, artigo de conclusão, dissertações de mestrado e tese de doutorado), não exemplificam sobre as avaliações.

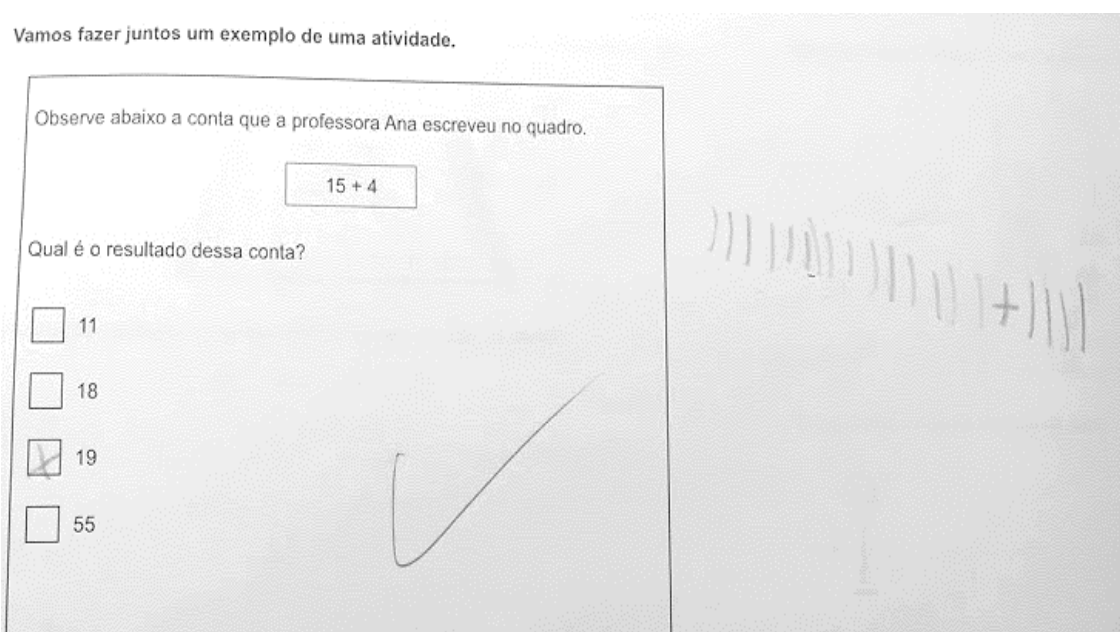
No contexto da educação brasileira, há a necessidade de investimento na formação do professor e na organização da escola, visando, oportunizar modos de a criança com deficiência avançar na leitura e na escrita. Mesmo assim, não podemos negar a contradição que atravessa

o espaço escolar. A escola tem se organizado para alfabetizar todas as crianças “na perspectiva de compreender o desenvolvimento dessa criança, de entender as possibilidades de desenvolvimento dela e investir nessas possibilidades” (OLIVEIRA, 2020, 1:11:33). Mas essa organização, pautada em saberes pedagógicos e clínicos tradicionais nem sempre dá conta dos conflitos da prática, do cotidiano escolar: as diferenças sociais e culturais que demarcam a vida dos alunos; ser criança em alfabetização e rotulado por suas dificuldades, comumente está relacionado com o “fracasso escolar”.

Por isso, é primordial entender o que significa desenvolvimento da criança, sobretudo, no processo de avaliação. É sabido que as avaliações educacionais, no Brasil particularmente, território de nosso estudo, é oficialmente a maneira de se averiguar se o aluno aprendeu e o que ele aprendeu, mas nem sempre os resultados, como exposto por Padilha (2020), indicam o que sabe o aluno.

Ao trazermos o resultado de Miguel na avaliação, compreendemos que de fato, ele está em processo de aprendizagem. Como aponta Vigotski (2009), o que o aluno faz com o auxílio do outro, dos instrumentos semióticos (a estagiária que ajudou, os pauzinhos como recurso auxiliar para contar), mais tarde ele poderá fazer sozinho. Isso é o indicativo do desenvolvimento. A foto que traremos a seguir, mostra a tarefa realizada pelo aluno, além disso, indica no seu modo de realizar, como se apropriou dos conceitos trabalhados pelas professoras nas aulas e os aplica, em sua singularidade.

Figura 6: Tarefa de matemática



Fonte: Acervo do pesquisador, 2019.

Na foto, há uma tarefa de matemática com a seguinte frase: “observe abaixo a conta que a professora Ana escreveu no quadro”, [15+4], qual é o resultado dessa conta? Miguel responde “19” e a professora coloca o sinal de certo. Ao lado, o modo como o aluno resolveu, comumente chamado de “pauzinhos”. Na resolução do exercício, o que indica o desenvolvimento de Miguel não necessariamente é o fato dele ter acertado o exercício, mas o modo como, após a observação (leitura a partir do que faz sentido para si), e realização de tarefas durante as aulas, ele aplica o conceito de adição.

Na elaboração conceitual, a observação é fruto de um processo complexo e que deriva de um percurso de investigação. Para a criança com deficiência, como é o caso de Miguel, a observação do mundo pode ganhar a dimensão da singularidade, quer dizer, a significação do mundo através de sua relação com ele. Observar e significar são indícios da elaboração conceitual, sobretudo, nas relações de ensino. Aprender a ver vai além do campo da reprodução do conhecimento, adentra a esfera da criação. Criar, implica recriar, e significa que o olhar para o mundo e para as coisas, não finda na descrição, mas na elaboração conceitual que amplia o trabalho educativo. O olhar para o mundo e enxergá-lo, não é função exclusiva dos olhos “ultrapassa os limites do sensível, para instituir-se como domínio de conhecer” (ANDRADE, 2010, p. 83).

Além disso, a apropriação de Miguel do conceito de adição passa pelo uso dos instrumentos, ele utiliza dos tracinhos para contar. O uso dos tracinhos pelo aluno é fruto do trabalho pedagógico realizado. No processo de elaboração conceitual de número, a criança está na fase da correspondência um a um – etapa necessária que ocorra nas relações de ensino.

De acordo com Vigotski (2011), no contexto cultural, as crianças usam de caminhos indiretos para solucionar os problemas. No caso de Miguel, ele primeiro separa em tracinhos, depois os conta e, somente, no terceiro plano, é que realiza a adição. É claro que a resolução não foi alcançada por um caminho direto [armar e efetuar a adição] e, neste caso, embora a pergunta da tarefa não seja respondida de maneira direta, ela passa pelo processo de elaboração de conceito científico. A elaboração do conceito também passa pela palavra e o aluno acerta o exercício, mas o que houve? Acontece que os traços se tornam para Miguel instrumento, pois, naquele momento, a tarefa de armar e efetuar a adição, era um impedimento.

Como explica Vigotski (2011, p. 865).

A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão.

A situação trazida é um indicador do desenvolvimento de Miguel e seria infrutífero compará-lo com o restante dos 82,14% dos alunos que erraram menos do que 3 questões. Elucidando, recorreremos ao desenvolvimento da fala, relatado por Vigotski (2018), no caso de três crianças que nasceram no mesmo dia e na mesma hora.

O desenvolvimento nos primeiros anos aconteceu conforme a média geral, porém, por volta dos dois anos de idade, quando começa a surgir as primeiras orações, uma das crianças empregou uma frase com um ano e oito meses, mas a outra, aos dois anos, e uma terceira, aos dois anos e dois meses. É sabido, nesta situação, que todas alcançaram o desenvolvimento esperado, (como o grupo na qual Miguel se encaixa) pois falaram as primeiras orações e empregaram as frases, mas, cada uma com uma idade.

Se a média padrão para que isso acontecesse fosse aos dois anos, uma teria se antecipado e a outra se adiantado, e assim, a idade pedológica, “ou seja, o nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu” (VIGOTSKI, 2018, p. 20) não é o que está na certidão de nascimento. Ademais, cada criança se desenvolve a seu tempo, porque em sua singularidade, significa o mundo de acordo com a sua situação social de desenvolvimento, ou seja, com as suas particularidades manifestadas no modo como percebe, vê e entende as coisas e, condicionada com as condições concretas oferecidas para cada uma.

No caso de Miguel, os traçados têm para ele a função indireta de contar, o contar, a função indireta de somar. Pode-se dizer, com a tarefa realizada pelo aluno, que há indícios dele ter se apropriado de alguns conceitos: número, contagem e adição; ele se apropriou, mesmo que não saiba disso. Ademais, compreende-se a possibilidade de afirmar a apropriação do conhecimento pelo aluno, porque as situações sociais que perpassam seu processo de desenvolvimento o tornam singular.

Nosso objetivo nesta seção foi o de levantar indicadores do processo de desenvolvimento do aluno. Ao partirmos do fundamento histórico-cultural, compreendemos não ser o resultado da avaliação em si que indica o que e como o aluno se apropriou do repertório trabalhado. O resultado da avaliação do aluno, ao ser tensionado, aponta para alguns indicadores do papel da escola na constituição do sujeito porque se baliza pelo processo no qual ocorre a constituição, e não no produto. Nesta tarefa apreendemos alguns indicadores do desenvolvimento do aluno:

Como faz a tarefa? Realiza a tarefa por meio de caminhos indiretos e conta com auxílio dos ‘pauzinhos’;

Com quem faz? Com a mediação pedagógica da estagiária Esther que lê os enunciados e explica a tarefa avaliativa;

Quando faz? Durante a realização da tarefa de avaliação oficial.

Ademais, os episódios trazidos, olhados como partes e posteriormente como um todo, nos possibilitam ter a dimensão da complexidade de como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo). E além, de como o sujeito se apropria, à medida que constrói conhecimento, do próprio gênero humano, ou seja, singulariza-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

HAMLET: Também não é preciso ser mole demais; que a discrição te sirva de guia; acomoda o gesto à palavra e a palavra ao gesto, tendo sempre em mira não ultrapassar a modéstia da natureza, porque o exagero é contrário aos propósitos da representação, cuja finalidade sempre foi, e continuará sendo, como que apresentar o espelho à natureza, mostrar à virtude suas próprias feições, à ignomínia sua imagem e ao corpo e idade do tempo a impressão de sua forma. O exagero ou o descuido, no ato de representar, podem provocar riso aos ignorantes, mas causam enfado às pessoas judiciosas, cuja censura deve pesar mais em tua apreciação do que os aplausos de quantos enchem o teatro. Oh! já vi serem calorosamente elogiados atores que, para falar com certa irreverência, nem na voz, nem no porte mostravam nada de cristãos, ou de pagãos, ou de homens sequer, e que de tal forma rugiam e se pavoneavam, que eu ficava a imaginar terem sido eles criados por algum aprendiz da natureza, e pessimamente criados, tão abominável era a maneira porque imitavam a humanidade (SHAKESPEARE, 2000, p. 89).

Estimado leitor! Obrigado por chegar até aqui e ter se debruçado sobre nossas palavras. Isoladamente, elas não fazem sentido, mas em conjunto com os contextos de produção desta pesquisa (singular-particular-universal), tais palavras registram nosso pensamento. Os escritos que deixo a vocês é uma socialização de um movimento teórico-prático que nem sempre veio à tona em forma de atividade consciente, mas que na partilha com o outro, possibilitou um processo de conscientização. Enquanto dialogamos com esses outros, por vezes em sentimento de como diz Hamlet, censura, cheguei a pensar se tal censura não se dava em detrimento da beira do paganismo daqueles que imitam, não a realidade, como diz Shakespeare, mas a abominável maneira de tornar a vida, em sociedade, antidemocrática, para poucos...

E por falar em antidemocracia, caminhamos para as considerações finais com os contextos universais que afetam de modo singular, a particularidade do caminho entre nós e os nossos outros.

No memorial, partimos de minha história de vida que afetou os modos como o meu trabalho foi sendo conduzido no contexto da educação (chamada de) especial. Quando lemos a narrativa de minha mãe e o papel das políticas públicas para pessoas com deficiência, entoamos palavras que inviabilizam o sonho. Ao olharmos para a efetivação das políticas públicas com vistas à inclusão de pessoas com deficiência, nos deparamos ainda hoje, com um (des)caso pensado para os alunos, como no contexto da escola rural do interior do estado do Mato Grosso do Sul. Esse (des)caso com os alunos têm repercutido de modo negativo na função social da escola e nos saberes de formação dos professores. Não sei se hoje em dia se resolve com um

churrasco, mas fato é, o próprio ministro da educação disse que a pessoa com deficiência “atrapalha” a escola.

A narrativa de minha mãe, que nos afeta de maneira provocativa, possibilitou, em conjunto com os demais elementos deste estudo, uma perspectiva de trabalho para além de situações desumanas, que oprimem o sonho e inviabilizam a utopia educacional (o caminhar para além). Quando miramos uma perspectiva de denunciar situações oprimidas, como o modo de conduzir o trabalho pedagógico para os alunos (com autismo) e a subordinação dos saberes pedagógicos dos professores à abordagem clínica/pedagógica tradicional, nos envolvemos em por um processo teórico-prático arduo. Foi e é dramático, pois, ao mesmo tempo em que nos posicionamos dentro da sociedade neoliberal denunciando sua violência, somos obrigados, em algum momento, a nos enquadrar em grupos identitários para nos sentirmos aceitos e, ainda assim, não somos. Nos parece que essa não aceitação (que parte dos outros para nós e de nós para nós mesmos e para os outros) chega, no espaço escolar, por meio dos saberes que focalizam os métodos de trabalho pedagógico em torno do autismo.

Na epígrafe, Shakespeare diz através de Hamlet que o homem ‘abominável’ o era assim porque em seus modos de apropriação da vida, ele imitava o homem abominável. Para nós, não se trata de um homem ‘abominável’, mas de um diagnóstico clínico que tem se tornado ambíguo, quiçá, violento. Se por um lado é necessário que a escola se firme em um diagnóstico clínico de autismo para ofertar melhores condições de participação das práticas sociais para o aluno e para efetivação de políticas públicas, por outro, o mesmo diagnóstico oprime. Ao ser tomado como ponto de partida e de chegada no trabalho pedagógico, funciona como fator determinante na oferta dos saberes culturais historicamente sistematizados. Se olharmos para os contextos sociais macros, veremos que há um ‘pacote’ pedagógico que se baseia em modelos pedagógicos/clínicos tradicionais e que atuam com foco para aqueles comportamentos tidos como ‘atípicos’, ‘ecolálicos’, ‘sem sentido’ etc.

Este contexto nos permitiu elencar uma questão como fio condutor do trabalho: como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo)? Tomamos esta questão como o objetivo geral do estudo para, a partir da noção de singularidades constitutivas. Especificamente, a) discutir o papel das tarefas pedagógicas na constituição do aluno; b) compreender como os saberes pedagógicos afetam as práticas de sala de aula e; c) levantar indicadores do processo de desenvolvimento do aluno.

Ao perseguirmos nossa questão e objetivos, assumimos os pressupostos teórico-metodológicos vigotskianos a respeito da constituição do homem. A constituição, tal como a compreendemos, ocorre na relação com o outro cujas vivências, singularizam-se no sujeito por

meio de seus modos de participação nas práticas sociais, ou seja, é um modo de transformação do mundo. A partir dessa compreensão, olhamos também pela ótica da dialética do singular-particular-universal para as condições nas quais a vida de Miguel está sendo produzida. Na primeira seção, contextualização de nosso estudo, adentramos nos fatos sociais aos quais tivemos acesso e que repercutem na vida do aluno.

A reconstrução do currículo escolar e do projeto político pedagógico, pela ocasião de o município estar se adequando à base nacional comum curricular, afetou o trabalho pedagógico na turma do segundo ano do ensino fundamental. Afetamento tal, que nos conduziu à uma possibilidade de planejar, para Miguel, o mesmo que foi planejado para os outros alunos. São algumas situações sociais que contextualizam os modos de produção de vida do aluno, dos atores escolares, da escola e da própria pesquisa:

- A criação do município e a constituição de sua população como mão de obra operária.
- A separação entre os anos iniciais do ensino fundamental e os finais, criou a necessidade da construção da escola da turma de Miguel.
- A localização geográfica da escola, que foi edificada na periferia a fim de acolher a população que ficou do lado oposto ao centro da cidade, divisão marcada, pela linha férrea.

Outro fator importante e que afeta no contexto de construção da pesquisa é o fato de entrarmos na sala de aula, também, por uma abordagem participante com o intuito de construir, no decorrer do ano letivo, uma parceria com a professora Quezia.

Em um primeiro momento, meus modos de posicionamento dentro da sala de aula pareciam me colocar em um lugar de ‘saber mais’ e, minha postura de sentar e tomar nota em diário de campo, como uma espécie de materialização de ‘saber antidemocrático’, em uma postura vertical. Ao transformarmos esses modos, ainda nas primeiras idas à escola, nos deparamos, também, com uma mudança da professora Quezia e dos alunos, pois estavam mais convidativos. Mesmo assim, em contradição, nas primeiras semanas da construção do trabalho-pesquisa, ela ainda me tratou como “o prô que veio fazer estágio”. Isso aconteceu porque a transformação não é um processo mecânico, mas atravessada por idas e vindas, um processo dramático, dialético constitutivo do humano.

Além do que narramos, ainda havia um direcionamento ao aluno por suas características diagnósticas, e isso era ressaltado, também, pelos pares de Miguel. Em um primeiro momento, os alunos eram apresentados por suas características comportamentais, como os “não laudados”, mas, no decorrer do trabalho-pesquisa, esse olhar foi deixando de fazer sentido. As crianças eram crianças e não laudos; o que nos permite entender que os saberes pedagógicos

foram sendo transformados, se tornando menos clínicos/pedagógicos tradicionais e mais críticos.

Noutra situação que possibilitou atentar para o movimento de transformação, uma das colegas de Miguel me corrigiu dizendo que eu não podia chamar a atenção dele pelo fato de a ele ser atribuído o diagnóstico clínico de autismo. Situação que também foi sendo transformada no decorrer do trabalho-pesquisa. Os alunos foram abandonando esse modo de lidar com o menino, embora, no episódio do cordel da “Velhota fofqueira”, parece que seus colegas veem em Miguel, uma certa permissão para subverter a tarefa e desenhar o Ben 10, porque, o “amor da prô” pode.

Quando tencionamos os discursos deterministas sobre as condições de trabalho com alunos (com autismo) a partir do levantamento bibliográfico, nos deparamos, na segunda seção, com o contexto nos quais se produzem os saberes pedagógicos do professor. Por meio deste levantamento, compreendemos que há uma vertente tradicional hegemônica que compreende o homem como fruto de estímulos e de respostas etc. Essa abordagem, no campo educacional, é durante séculos, a base dos saberes pedagógicos dos professores e os enquadram, hegemonicamente, em uma perspectiva clínica/pedagógica tradicional. Mas, para nós, o humano ‘vai sendo’ (processualmente) (trans)formado no homem a partir de sua apropriação dos conhecimentos culturais, históricos e sociais, sobretudo, no espaço escolar. Razão pela qual nos fundamentamos também em Demerval Saviani a fim de investigar, a partir da noção de singularidades constitutivas, como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo).

Em nossa terceira seção, e em diálogo com o referencial de Saviani, que também é o nosso, caminhamos **com a pessoa** (com autismo) via conceito de singularidades constitutivas. Ao fazermos isso, como é de nosso entendimento, não se diz que a pessoa é singular, como se ela assim nascesse. Para nós, a pessoa singulariza-se ao participar das práticas oriundas de um contexto social e cultural. Em outras palavras, as singularidades constitutivas podem ser compreendidas como a síntese dos planos: filogenético (história da espécie humana); ontogenético (história individual); sociogenético (história do sujeito no grupo cultural ao qual pertence) e microgenético (história dos processos de internalização das experiências e das vivências)

A imersão no referencial vigotskiano está sendo um processo de lutas, especialmente porque a compreensão de homem como um ser que se constitui na relação com o outro, causa estranhamento e disputas de poder. No atual sistema político neoliberal, que culmina no sistema educacional com prescrições curriculares pautadas em ‘habilidades e competências’, há, em

demasia, uma luta antidemocrática. A finalidade desse ensino não é a do sujeito humanizar-se (no sentido freireano da palavra), mas treinar massivamente pessoas para o sucesso ou o fracasso, para a manutenção do ‘*status quo*’, no qual, os mais habilidosos e competentes (privilegiados) ocupam os melhores lugares, seja em emprego, *status* social ou de moradia.

E novamente reitero, só consigo chegar a tais considerações, a esta leitura de mundo, porque fui afetado, ao cursar o mestrado e o doutorado em educação, pela teoria vigotskiana, que me possibilitou vislumbrar outros olhares, outros saberes. Me desloquei da compreensão de humano enquanto ‘biológico’, para o humano como **ser** cujas singularidades são constitutivas.

Na quarta seção, em um momento, quiçá, de catarse, nos voltamos às análises dos dados a partir de três eixos que dialogam com nossos objetivos específicos. Ao analisarmos as situações de sala de aula vimos que não há uma determinante que mostre, no planejamento das tarefas pedagógicas, uma diferenciação entre o que foi realizado por ele e por seus colegas. Frente a este aspecto, compreendemos que as chamadas “adaptações curriculares” aconteceram no sentido de o outro (pessoa), ajudar o aluno na construção dos sentidos das tarefas atribuídas a ele.

Em nosso estudo, não houve tarefas diferenciadas para Miguel em decorrência de sua situação diagnóstica. No momento da realização das tarefas, a relação pedagógica processualmente se (trans)forma. Quando começamos a edificar uma parceria com a professora, houve, em um primeiro momento, uma certa tensão pois, na sala de aula, não estava mais apenas Quezia, Esther e os alunos, havia a presença do professor-pesquisador. Por mais que eu entrasse na sala e ficasse em um canto tomando nota, eu já havia transformado o contexto e os modos como as relações se estabeleciam.

Nessa construção de parceria, o incômodo inicial de Quezia por minha postura ‘vigilante’, e nossas tentativas de mudança para não intimidarmos suas ações, em certos momentos, nos deu alguns indícios de como a ‘relação de saberes’ afeta o cotidiano escolar.

Eu não era só o “estagiário que veio fazer estágio com a prô”, e a minha posição podia ser para Quezia, (dado o contexto histórico da educação para pessoas com deficiência no Brasil), prescritiva e normatizante. Prescritiva porque o trabalho pedagógico para alunos com o diagnóstico clínico de autismo tem, hegemonicamente se fundamentado em métodos clínicos/pedagógicos tradicionais que vêm prontos e prescrevem as tarefas de sala de aula. Normatizante, pois, historicamente, as interferências externas à sala de aula dão o tom do trabalho pedagógico, como, por exemplo, a adequação do município à BNCC. Então, eu poderia

estar na sala para prescrever e vigiar o cumprimento da prescrição, poderia, dado o contexto, ser responsável por um ‘saber mais’.

Mas o trabalho pedagógico não aconteceu assim e a parceria que ‘foi sendo’ construída possibilitou que Miguel participasse da escola assim como seus colegas, por mais que, em alguns momentos, o diagnóstico de autismo lhe desse ‘passe livre’ para suas vontades. Ao olharmos para o ano letivo de 2019, inferimos que o aluno foi alfabetizado, assim como prescreve o município nos documentos oficiais para as turmas de segundo ano do ensino fundamental. Estar alfabetizado faz parte da (trans)formação de Miguel que, em seu processo constitutivo, está se apropriando dos saberes culturais sistematizados no decorrer da história da espécie humana.

A partir de nosso referencial teórico, em especial o diálogo com Paulo Freire, entendemos que ao ler o mundo o sujeito também lê a si. Ao ler e escrever, Miguel não está grafando letras e decifrando códigos de forma mecânica, a leitura e a escrita, que são feitas da experiência histórica da humanidade, ao serem apropriadas pelo aluno, singularizam-se nele e o colocam em um novo patamar. Esperançamos que Miguel possa, de agora em diante, participar de um processo social de conscientização, que envolve movimentar suas singularidades constitutivas, ou seja, o que faz sentido não do outro para mim, mas de mim para o outro, em um processo histórico e de reconhecimento identitário.

Nas práticas sociais, Miguel:

- Diz que desenhou o Ben 10 porque gosta;
- Pede para a professor deixá-lo ligar o ventilador;
- Aposta corrida na atividade em dupla;
- Realiza as operações matemáticas contando quantidades e representando-as numericamente por meio de instrumentos sígnicos;
- Utiliza da fala do coletivo quando a professora chama sua atenção;
- Fotografa uma *self* com o celular utilizado pelo professor-pesquisador para registrar as situações de sala de aula etc.

Todos esses movimentos nos dão indícios de como o aluno está colocando em movimento as funções psíquicas (memória, elaboração conceitual, linguagem, vontade...) que ele está se apropriando das práticas sociais. Quando o aluno expressa suas vontades a partir do trabalho com conceitos científicos e cotidianos, Miguel se posiciona no mundo.

O que trouxemos em nosso estudo foi na busca, também, por entender, como a palavra do outro, as histórias de vida, a localização temporal, os gestos, os gostos, os sentimentos e a vontade vão, no decorrer da vida, singularizando-se no sujeito, o constituindo. Com nosso

estudo, afirmamos que os alunos com autismo participam das práticas sociais presentes em todo o contexto escolar e, ao fazerem isso, transformam a natureza e transformam a si. Como vimos, historicamente, o próprio conceito de autismo foi sofrendo alterações no decorrer do tempo. Primeiro, esquizofrenia, mais tarde autismo de Kanner e por fim, o autismo que temos hoje. Entender a transformação da terminologia nos permitiu ‘saber’ que ao mudar o olhar para a pessoa, outros caminhos constitutivos são possíveis.

Nosso questionamento central a respeito de como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo), nos permitiu defender a tese de que nas relações de ensino os saberes pedagógicos do professor formado em Pedagogia repercutem na constituição do aluno (com autismo) que singulariza-se de modo mais humano ao participar das práticas sociais (comuns a todos os alunos) presentes na escola. Mas para que caminhe em um processo ‘mais humano’, ele precisa, necessariamente, estar fundamentado na compreensão de que o homem é um ser que singulariza-se na relação com o outro e que, é nesta relação, que ele (o sujeito) se apropriará dos saberes produzidos pela humanidade: ninguém nasce singular, a pessoa singulariza-se: toma para si o que é do social, da relação com o outro, porque tem, para ela, um sentido e um significado.

Ainda assim, é importante frisarmos que não adianta o professor se basear nesta compreensão de homem e, em sua prática, atribuir tarefas sem sentido aos alunos. Como Saviani, Tardif, Freire, Pimenta, Pinto e Severo e Padilha dentre outros autores afirmam: os saberes pedagógicos dos professores inserem-se em um movimento da práxis, ou seja, é preciso que os professores, ao construírem suas práticas, estejam alinhados com uma visão teórica, Para nós, que tal visão seja crítica, histórica, social e com vistas à uma escola outra: crítica, democrática e emancipadora.

Ao invertermos nosso olhar e focalizar primeiro o aluno, e depois o seu diagnóstico clínico, além da mudança de perspectiva (de clínico/pedagógico tradicional biologizante, para uma teoria da práxis – crítico, histórico e social), avançamos no sentido de um trabalho de possibilidades. Para nós, a palavra ‘possibilidade’ diz respeito, dentro da matriz teórico-metodológico que assumimos, ao trabalho prático do professor, do pesquisador e do próprio aluno: é a intervenção na realidade. E para intervir, é preciso ação, que precisa de um saber, de uma conscientização de si na relação com o outro. É imprescindível que nos assumamos como seres inacabados, inabilidosos, incompetentes, pois, de acordo com Paulo Freire (2020, p. 57) “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente...”

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, L. C. F. de. **Estágio extracurricular no curso de pedagogia: sentidos produzidos em um grupo de estudos com foco na educação inclusiva** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. 151 p. 2020.
- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte/MG): Letramento, 2018.
- AMORIM, É. G.; NETA, O. M.; GUIMARÃES, J. A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). **HOLOS**, v. 2, p. 231-248, 2016. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554865019.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- ANDRADE, J. Sobre indícios e indicadores da produção de conhecimentos: relações de ensino e elaboração conceitual. In: Ana Lúcia Horta Nogueira, Ana Luiza B. Smolka (orgs). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**, p. 81-106, 2010.
- ANDRADE, L. F., COSTA, V. Q., SCHIRMER, C. R. Vamos brincar? O uso da Comunicação Alternativa para favorecer a brincadeira de crianças com dificuldade na comunicação oral. In: NUNES, L. R. O. P., and SCHIRMER, C. R., orgs. **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais**. Online. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, pp. 259-271. ISBN: 978-85-7511-452-0. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/xns62/pdf/nunes-9788575114520-14.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- ANGST, C.; OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de; GIONGO, C. R. Violência no contexto da educação infantil: um olhar da psicologia escolar. **Aletheia**, n. 46, 2015. Disponível em: < <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/aletheia/article/view/3240>>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- APA, **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. American Psychiatric Association; Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; - 5.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2014.
- APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. de. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 45-58, 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbee/a/D7Fwj7yXGJvCPJkwPkYGWRz/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- ARAGÃO. M. C.; KREUTZ, L. L. “A mulher é naturalmente educadora” Representações de professoras sobre a docência: entre discursos históricos e atuais. **Caderno Espaço Feminino** - Uberlândia-MG - v. 25, n. 1 - jan./jun. 2012. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/7395/11079>> Acesso em 10 de junho de 2020.
- ARANHA, M. L. de A., MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 3ª edição revista. SP: Moderna, 2003.

ARAÚJO, E. N. **A contribuição do método teacch para o atendimento psicopedagógico. Trabalho de conclusão de curso.** Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-2015.

AROCA, A. El programa etnomatemática: avances, desafíos y su papel en la globalización económica y el proyecto neoliberal. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, v. 9, n. 2, p. 238-277, 2016. Disponível em: < <https://revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/301>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

ÁVILA, L. A. Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 3, p. 11-20, 2000. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/Q6GGBQpxDmgpQ7mp6N4Dr3L/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013. Disponível em: <<https://doaj.org/article/fffe0e588c8e474cad194ef5fc7ab412>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BARBOSA, M. O. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP. 2018. Disponível em: < https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10677/BARBOSA%20_Marilyn%20Oliveira%20_tese.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BEGALLI, A. S. M. **Biopolítica, ações afirmativas e a pessoa humana** (Doutorado em Educação). 2021. 147 f. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em **com deficiência: um diagnóstico do processo de inclusão escolar no Brasil.** Universidade São Francisco, Itatiba/SP. 2021.

BENTO, I. C.; THOMAZI, Á. R. G. Educação ambiental emancipatória na escola: possibilidades da prática educativa docente. **HOLOS**, v. 6, p. 103-119, 2013. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481548608009.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BLEULER, E. **Autistic Thinking.** In D. Rapaport, Organization and pathology of thought: Selected sources (p. 399–437). Columbia University. 1912.

BLEULER, E. **Autistic Undisciplined Thinking.** 1922. In D. Rapaport, Organization and pathology of thought: Selected sources (p. 399–437). Columbia University. 1922.

BOTTURA, N. V. Z; FREITAS, A.P. Avaliação processual do ensino – aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino. In: MONTEIRO, M. I. B; FREITAS, A.P; CAMARGO, E. A. A. (ORG). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar.** 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

BRAGA, I. S.; ROSSI, T. M. F. Desenvolvimento da criança com o espectro de autismo na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. **Educação Saberes e Práticas.** 2012. Disponível

em: <http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/view/35>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 3ª Ed., rev. e atual. Brasília: **Secretaria de Direitos Humanos**, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Secretaria de atenção à saúde. **Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** – Brasília. 2014.

BUSNELLO, F. de B.; JOU, G. I. de; SPERB, T. M. Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, p. 311-319, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/h9wn3swpXPZ6QwzcV7Ffs8D/?lang=pt>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

CALIXTO, H. R. da S.; RIBEIRO, A. E. do A. A educação de surdos em Duque de Caxias: marcos históricos. **Periferia**, v. 8, n. 2, p. 45-66, 2016. Disponível em: <

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5521/552157518003/552157518003.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

CANDIDO, F. R.; SOUZA, A. M. de. Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID 2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em uma escola pública do Distrito Federal. **Rev. Diálogo Educ.** 2018.

CANEDA, C. R. G.; CHAVES, T. M. L. A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. **Aletheia**, n. 46, 2015. Disponível em:< <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/3238>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

CAPUZZO, D. de B.; GALVÃO, T. B. Autismo: inclusão e adaptação escolar pelo método TEACCH. In: França, G.; Pinho, K. R. **Autismo: Tecnologias e formação de professores para a escola pública**. George França e Katia Rose Pinho. Palmas: i-Acadêmica, 2020.

CARVALHO, C. A. S. de M. **O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência intelectual**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Orientação de: Ana Paula de Freitas. p. 150. Itatiba, 2019.

CASTRO, M. G. **Narrativa e criação de personagem: um estudo empírico**. In: Nelson Zagalo & Sandra Oliveira, editores. Editora CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho Braga. Portugal. 2014.

CAVALIERE, A. A literatura russa da emigração: o caso Búnin. **RUS (São Paulo)**, v. 10, n. 14, p. 51-62, 2019.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. **Caderno de Formação – Formação de Professores: educação infantil – princípios e fundamentos**, v. 1. São Paulo: Unesp, 2010. Disponível em:< https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337946/1/caderno-formacao-edagogia_6.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

CHIOTE, F. A. B. As políticas educacionais e a escolarização do aluno com autismo no ensino médio. In: Emilene C. S., Gonçalves. M. A. C. L. (orgs). **Autismos: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural**. RJ. Etnografia, 176 p. 2021.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

COHEN, E. J. et al. Percepção Dos Estudantes Em Relação a Uma Experiência De Gamificação Na Disciplina De Psicologia E Educação Inclusiva. **HOLoS**, v. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em:< <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7597>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

CORDEIRO, J. M. Delações e vida cotidiana no Brasil durante a ditadura civil-militar. **Locus: Revista de História**, v. 25, n. 2, 2019.

CRUZ, M. do C. S.; TAVEIRA, A. de S.; SOUZA, S. L. de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Contribuições deste Instrumento na Percepção de Gestores e

Professores. **Revista Meta: Avaliação**, v. 8, n. 23, p. 183-215, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Magna-Silva/publication/309019562_Avaliacao_Nacional_da_Alfabetizacao_ANA_Contribuicoes_este_Instrumento_na_Percepcao_de_Gestores_e_Professores/links/5897f724aca2721f0dae17af/Avaliacao-Nacional-da-Alfabetizacao-ANA-Contribuicoes-este-Instrumento-na-Percepcao-de-Gestores-e-Professores.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

DAFERMOS, M. **A reflexão crítica sobre a recepção da teoria de Vigotski na comunidade acadêmica internacional**. In: MASCIA, Márcia A. Amador; ANJOS, Daniela Dias dos; SMOLKA, Ana Luiza B, (organizadoras). *Leituras de Vigotski: repercussões na atividade docente*. 1.^a ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: Unicamp. 2014.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de psicología (Santiago)**, v. 26, n. 2, p. 151-160, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812017000200151>. Acesso em: 21 ago. 2021.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e187853, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945187853. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157593>. Acesso em: 5 abr. 2022.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras. 2012.

DAMÁSIO, A. R. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

DAVIDOV, V. V. **Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. 1988. Disponível em: <[http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20\(Livro\).doc](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20(Livro).doc)> Acesso em :11 jun. 2020.

DEL PINO, V.; WERLANG, B. S. G. Homicídio e lobo frontal: revisão da literatura. **Interação em Psicologia**, v. 10, n. 1, 2006.

DELARI JUNIOR, A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, v. 16, p. 181-197, 2011.

DIOGO, M. F.; MAHEIRIE, K. Uma breve análise da constituição do sujeito pela ótica das teorias de Sartre e Vygotski. **Aletheia**, n.25, p.139-151, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000100011>. Acesso em: 12 jun. 2020.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

DYLAN. B. **Blowin' In The Wind** (1962). Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/bob-dylan/11904/traducao.html>> Acesso em: 10 jun. 2020.

EFFEGEN, A. P. S. O papel da escolarização e das práticas educativas no desenvolvimento dos alunos com autismo. In: Emilene C. S., Gonçalves. M. A. C. L. (orgs). **Autismos: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural**. RJ. Etnografia, 176 p. 2021.

ELKIS, H. A evolução do conceito de esquizofrenia neste século. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 22, p. 23-26, 2000. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbp/a/tHc3WVC5r83N546JLCdwFTy/?lang=pt>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução de Leandro Konder. 13. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ESTEVE. I. V.; CHACÓN, J. P. Intervención terapéutica y coordinación familiar en los inicios comunicativos de un caso de atención temprana. **Educatio Siglo XXI**, Vol. 38 nº 1., pp. 79-98. 2020. Disponível em:<<https://revistas.um.es/educatio/article/view/413151/279491>> Acesso em: 10 jun. 2020.

FADDA, G. M.; CURY, V. E. A experiência de mães e pais no relacionamento com o filho diagnosticado com autismo. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 35, 2019. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ptp/a/ZmKTNVYCbJYknWFmMcrpwpQ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

FÁVERO-NUNES, M. A.; SANTOS, M. A. dos. Itinerário terapêutico percorrido por mães de crianças com transtorno autístico. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 23, p. 208-221, 2009. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/prc/a/vVtDrCv9KPghYxdhZsv5H8d/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

FELTRIN, A. B.; RODRIGUES, O. M. P. R. Intercorrências no desenvolvimento infantil: Habilidades sociais de irmãos de crianças com Transtorno do Espectro Autístico. In: VALLE, TGM., and MELCHIORI, LE., orgs. **Saúde e desenvolvimento humano**. online. São Paulo: Editora UNESP. Cultura Acadêmica, 2010. 257 p. ISBN 978-85-7983-119-5. Disponível em:<<http://books.scielo.org/id/sb6rs/pdf/valle-9788579831195-06.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

FERREIRA. P. P. T. **A Inclusão da Estrutura TEACCH na Educação Básica**. Frutal-MG: Prospectiva. 2016. Disponível em:<<https://www.academica.org/editora.prospectiva.oficial/24.pdf>>. Acesso em: 22 ou. 2021.

FILOMENO. A. El síndrome de Asperger ¿o de Sujareva – Asperger? **Rev Neuropsiquiatr** 74 (3), 2011. Disponível em:<<https://www.redalyc.org/pdf/3720/372036935003.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

FLEIRA, R. C.; FERNANDES, S. H. A. A. Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, p. 811-831, 2019. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/bolema/a/6kJT5LSgz78QyLykbTXgNmR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

FORTUNATO, A. R. J. **A importância do método TEACCH na inclusão de uma criança autista: estudo de caso**. Dissertação (mestrado). Escola Superior de Educação e Comunicação - Universidade do Algarve- 2015.

FOUCAULT, M. (2001). **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65° ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2020.

FREITAS, A. B. M. de. O espectro autista no contexto educacional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. **Revista psicopedagogia**. 25(76), 49-61. 2008.

FREITAS, A. P. **Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso**. 2001. 156 f. Tese (Dissertação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

FREITAS, A. P.; NACARATO, A. M.; MOREIRA, K. G. A elaboração do conceito geométrico nos anos iniciais: refletindo sobre o papel da palavra e da imaginação. In: MASCIA, M. A. A.; ANJOS, D. D. dos; SMOLKA, A. L. B. (org.). **Leituras de Vigotski**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 69-88

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, v. 20, p. 9-25, 2000. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZHZD85MvqSNWtn/?lang=pt&format=html>> Acesso em: 24 ago. 2021.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: Góes, Maria Cecília Rafael de; Laplane, Adriana Friszman de. (Orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3. Ed. Campinas, Sp. Autores Associados, 2007.

GÓES, M. C. R. A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva da abordagem historio-cultural. In: Peres, E., Traversini, C., Eggert, E. Bonin, I. (orgs.) **Trajelórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e cultura. (trabalhos do XIV ENDIPE)**. Porto Alegre: EDIPUCRS (p. 414-426). ISBN 978-85-7430-740-4. 2008.

GONÇALVES, M. A. C. L. Pensamento verbal e intencionalidade na mediação pedagógica: episódios de fala de Luana no último ano do ensino fundamental. In: Emilene C. S., Gonçalves, M. A. C. L. (orgs). **Autismos: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural**. RJ. Etnografia, 176 p. 2021.

GONZÁLEZ, P. F. et al. El proceso de construcción de las necesidades profesionales y pedagógicas de los profesores: un estudio exploratorio. **Aula: revista de pedagogía de la**

Universidad de Salamanca, 2009. Disponível em:<
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/208443>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JÚNIOR, J. M L.; CALDAS, N. M.; LINO, D. C. S. F. Aprendizagem em saúde mental e saúde da família: o contexto das instituições de ensino superior. In: SOUZA, RC., and SANTOS, JE., orgs. **Construção social da aprendizagem em saúde mental e saúde da família**. Online. Ilhéus, BA: Editus, 2014, pp. 83-127. ISBN 978-85-7455-447-1. Disponível em:< <http://books.scielo.org/id/t387x/pdf/lino-9788574554471-05.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nerv Child*, 1943, n. 2, p. 217-50, Disponível: < http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf> Acesso em: 11 jun. 2020.

KENSKI, R. **Singularidade: o futuro enlouqueceu?** Disponível em:<
<https://super.abril.com.br/ciencia/singularidade/>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

KWEE, C. S.; SAMPAIO, T. M. S.; ATHERINO, C. C. T. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. **Rev CEFAC**, v.11, Supl2, 217-226, 2009. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/a12v11s2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LAPLANE. A. L. F. Confrontando a norma: modos de participação de crianças com transtorno do espectro do autismo na escola. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 111-120, set./dez. 2018. Disponível em:< <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/709>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LEITE, C. F. **As experiências docentes com o método teacch no atendimento de crianças autistas no ensino regular**. Monografia (Especialização). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Ipatinga. MG. 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15093/1/2015_ConceicaoFerreiraLeite_tcc.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

LEMOS et. al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, 2016. Disponível em: <
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922016000300351>
 Acesso em: 10 jun. 2020.

LEONTIEV. A. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. In: **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento / Aléxis Leontiev...** [et al.]; Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV. A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-84.

LIMA, M. F. C.; PLETSCHE, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. – **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889

dez., 2018. Disponível em:< [https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article /view/11918/7801](https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11918/7801)>. Acesso em: 11 jun. 2020.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 85-102.

LURIA, A. R. **Fundamentos de psicologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

LUZ, M. H. S. da; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas de la inclusión de un niño autista: desafíos para la práctica docente. **Educación**, v. 26, n. 50, p. 123-142, 2017. Disponível:< http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032017000100007&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MACAMBIRA, L. dos S. A. Entre ver e não ver... encontros entre pessoas que não veem (apenas) com os olhos. **Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas**, 2018.

MACIEL, M. M.; GARCIA-FILHO, A. de P. AUTISMO: uma abordagem tamanho família. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**, p. 225, 2009. Disponível em:< <https://books.google.com.br/books?hl=pt-R&lr=&id=bBlUCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA225&dq=Autismo:+uma+abordagem+tamanho+fam%C3%ADlia&ots=KrgjI8V-zt&sig=cxg1FVHC4cg5RfxonuDjvBFmL30#v=onepage&q=Autismo%3A%20uma%20abordagem%20tamanho%20fam%C3%ADlia&f=false>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MAENNER MJ, SHAW KA, BAIO J, et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. **MMWR Surveill Summ**. V. 69, n. 4, p. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7119644/>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MARCHIORI, A. F.; FRANÇA, C. de A. Aguiar. Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 38, p. 488-513, 2018. Disponível em:< <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7005984>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

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

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R.; Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17. jan/jun de 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a03v17n1.pdf>> Acesso em 10 de junho de 2020.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (orgs.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria HistóricoCultural: método e metodologia da pesquisa**. Maringá: EDUEM, 2015. p. 29-42.

MARTINS, M. de F. **Estudos de revisão de literatura**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ICICT, 37 p. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. 1ª edição, Expressão popular. São Paulo, 2008.

MAS, N. A. **Transtorno do Espectro Autista - história da construção de um diagnóstico**. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Psicologia Clínica. SP. 2018. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26102018-191739/publico/mas_me.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. **Temas em Psicologia**, n. 3, 1994. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300007>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MENDONÇA, E. M. **Desenvolvimento humano e medicalização no ambiente escolar: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em educação. Faculdade de filosofia, ciências e letras de Ribeirão Preto/ USP. 2020.

MESHCHERYAKOV, B. G. Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. **Psicologia USP**, v. 21, p. 703-726, 2010.

MIGLIOLI, S. Influência e limites do fator de impacto como métrica de avaliação na ciência. **Ponto de Acesso**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 17-33, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/17263>>. Acesso em: 6 abr. 2022.

MISQUIATTI, A. R. N. et al. Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção. **Revista CEFAC**, v. 16, p. 479-486, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/K99cZWRRfNGps6fWLtYXVFk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em estudo**, v. 16, p. 613-622, 2011.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010.

MONTEIRO, M. I. B.; BRAGIN, J. M. B. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 884-888, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/305889586_PRATICAS_PEDAGOGICAS_COM_AUTISTAS_AMPLIANDO_POSSIBILIDADES>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2014, vol.44, n.153. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a12v44n153.pdf> > Acesso em: 10 jun. 2020.

MORAIS, T. L. C. **Modelo teacch- intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo**. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa-PT. 2012. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2673/_D.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 149-165, 2000.

MOREIRA, L. M. A. **Desenvolvimento e crescimento humano: da concepção à puberdade**. In: **Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual** [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 113-123. Bahia de todos collection. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum: Education**, v. 38, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=21785198&AN=112672466&h=AKmymSBG4Jb7d3y1XGqGtfg1SNt15ujrY9L%2f1%2b1I%2b4ggyIMillUeCj7Lwv8aT1K2TEEDupuDNEGJn8Dxq8sIAA%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d21785198%26AN%3d112672466>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, v. 8, p. 63-89, 1997.

MUSTO, M. **Trabalhadores, uni-vos!:** antologia política da I Internacional. São Paulo: Boitempo, 333 p. 2014.

NAVES, R. M. et. al. A videogravação como recurso metodológico em pesquisa qualitativa para análise de interações. **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v.11, n.2, Apr. -Jun., p. 248-261, 2018. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/bce1/3754501ec3cc63b93e933dad0c0902b39ac0.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2020.

NETO. J. C de M. **Morte e vida severina**. Alfaguara. 1º ed. 176 p. 2007.

NOVAES, D.; FREITAS, A. P. de. (Trans)formações do professor no contexto da escola de educação especial: contribuições da teoria histórico-cultural: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 32-48, 2021. Disponível em: <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3902>>. Acesso em: 6 abr. 2022.

NOVAES, D.; MASCIA, M. A. A. SILVEIRA, C. R. da. A educação contemporânea: um (des) caso pensado sobre inclusão. **Linha Mestra**, n. 43, p. 46-53, 2021.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.4, p.729-746, out.-dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400729>. Acesso em: 11 jun. 2020.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

OLIVEIRA JR., M. **Aspectos técnicos na coleta de dados linguísticos orais**. In: Raquel Meister Ko. Freitag. Metodologia de coleta em manipulação de dados em sociolinguística. São Paulo: Blucher, 2014.

OLIVEIRA, I. M. de. O aluno da educação especial, a escola regular e as práticas pedagógicas. In: Ivone Martins de Oliveira, David Rodrigues, Denise Meyrelles de Jesus orgs. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras / - Dados eletrônicos**. - Vitória: EDUFES, 2017.

OLIVEIRA, I. M.; Inclusão escolar e organização da prática pedagógica na educação básica. In: **Fórum Permanente de Educação Inclusiva do ES**. 2020. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=Wgu4aN-IAv0>>. Acesso em: 24 ago. de 2021.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. Crianças com autismo na brinquedoteca: modos de interação e de inserção nas práticas sociais. **Comunicações**. Piracicaba. v. 23 n. 3 Número Especial p. 185-202 2016. Disponível em:< <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/2871>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L. A criança com autismo na brinquedoteca: percursos de interação e linguagem. **Revista Educação Especial**. v. 31. n. 62. p. 651-664. jul./set. 2018. Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29281>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

OLIVEIRA, L. A política pública do livro didático (pnld): implicações na escolha e usos do livro pelo professor. **Ars Historica**, n. 12, p. 272-291, 2016.

OLIVEIRA, C. Um retrato do autismo no Brasil. **Revista espaço aberto USP**. 2022. Disponível em:< <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil>>. Acesso em 5 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. OMS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10 Décima revisão**. Trad. do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em português. 3 ed. São Paulo: EDUSP; 1996.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea). 2007.

PADILHA, A. M. L.; BRAGA, E. F. P. Escola Básica: condições concretas de existência. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES, v. 18, n. 35, p. 113-131, jan./jun. 2012.

PADILHA, A. M. L. Inclusão escolar e organização da prática pedagógica na educação básica. In: **Fórum Permanente de Educação Inclusiva do ES**. 2020. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=Wgu4aN-IAv0>>. Acesso em: 24 ago. de 2021.

PADILHA, A. M. L. Prefácio. In: Emilene C. S., Gonçalves. M. A. C. L. (orgs) **Autismos: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural**. RJ. Etnografia, 176 p. 2021.

PEREIRA, N. G. D. **Autismo e educação: ensino ou tratamento?** 2014. Monografia (Especialização em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual). Centro Universitário Padre Anchieta. Jundiaí, SP, 2014.

PEREIRA, N. G. **Daniel – Relações de Ensino: Possibilidades de (Trans)Formação de um Aluno com Transtorno do Espectro Autista e seu Professor**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

PEREIRA, D. N. G.; FREITAS A. P. Formação de professor em pedagogia: movimentando-se na perspectiva da educação inclusiva. In: **Anais do 8º congresso brasileiro de educação especial**, 2018, São Carlos. Campinas, Galoá, 2020. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/formacao-de-professor-em-pedagogia--movimentando-se-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PIAGET, A Teoria de Piaget. In CARMICHAEL, **Manual de Psicologia da criança**. vol. 4, São Paulo EPU, 1975.

PIECZKOWSKI, S. I.; MACIEL, A. L. B.; RECH, T. L. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E APRENDIZAGEM ESCOLAR. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta - RS**, [S.l.], v. 7, n. 01, p. 300-308, feb. 2020. ISSN 2595-1386. Disponível em: <<http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/803>>. Acesso em 11 junho de 2020.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 31, n. esp. 1, p. 78-102, 2020.

PINO, S. A. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em psicologia**, v. 1, n. 1, p. 17-24, 1993.

PINO, S. A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski In: **Educação e Sociedade**. Número especial. 2000.

PINO S. A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski/ Angel Pino**. – São Paulo: Cortez, 2005.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Lucia Reily. – Campinas, SP: Papirus, 2004.

RIBEIRO, G. F.; LIMA, T. S.; SANTOS, M. C. Inclusão escolar em Feira de Santana: caracterização da prática pedagógica. In: DÍAZ, Feliz; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em:<<http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-09.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

RIOS, C.; JÚNIOR, K. R. C. Especialismo, especificidade e identidade – as controvérsias em torno do autismo no SUS. **Ciência & Saúde Coletiva**, 24(3):1111-1120, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/csc/v24n3/1413-8123-csc-24-03-1111.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

RODRÍGUEZ, F. D. Algumas considerações sobre os chamados transtornos comportamentais. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**, p. 265, 2009. Disponível em:< <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=bBIUCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA265&dq=Algumas+considera%C3%A7%C3%B5es+sobre+os+Chamados+transtornos+Comportamentais&ots=KrgjI8VZyt&sig=1c8IFDMU5SevdlSHzKpCA65VrI#v=onepage&q=Algumas%20considera%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20os%20Chamados%20transtornos%20Comportamentais&f=false>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SALLES, F. L. S.; MENDONÇA, P. A. R. Tensões, avanços e possibilidades no processo de escolarização dos sujeitos com autismo: uma revisão bibliográfica. In: Emilene C. S., Gonçalves. M. A. C. L. (orgs). **Autismos: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural**. RJ. Etnografia, 176 p. 2021.

SANCHES, I. R.; FALCÃO, R. B. A ciranda da inclusão: promovendo o desenvolvimento e a interação em um grupo de jardim de infância de que faz parte uma criança com autismo. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, 2016. Disponível em:< <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6339>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SANINI, C.; SIFUENTES, M. BOSA, C. A. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, p. 99-105, 2013. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/ptp/a/jx5ywJwLtyM87Zz6VnLwYmH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SANTAROSA, L. M. C. et al. Ambientes virtuais para formação de professores em informática na educação especial: Construindo acessibilidade. In: **Anales de la Universidad Metropolitana**. Universidad Metropolitana, 2008. p. 67-84. Disponível em:< <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3622534.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SANTOS, E. C.; OLIVEIRA, I. M. Meios auxiliares e caminhos alternativos: o aluno com autismo e a prática pedagógica. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 121-133, set./dez. 2018. Disponível em: < <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/692>> Acesso em: 11 jun. 2020.

SANTOS, R. K.; VIEIRA, A. M. E. C. da S. Transtorno do espectro do autismo (tea): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. Em aberto. Brasília. N. 22. 1984.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996, p. 39-50

SAVIANI, D. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 227-239, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. Ed. Campinas, SP. Autores associados, 2021.

SCHOEN-FERREIRA, T. H. et al. Síndrome de Kabuki: estudo de caso a respeito das características comportamentais, cognitivas, sociais e fonoaudiológicas. **Aletheia**, n. 32, p. 70-79, 2010. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/1150/115020838006.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de pesquisa em educação**, v. 2, n. 2, p. 293-318, 2007.

SHAKESPEARE, W. Hamlet, príncipe da Dinamarca. In: **Shakespeare – Tragédias, vol. I**. Trad. de F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 803-821, 2012.

SILVA, M. A. da; SILVA, D. N. H. O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural. **Psicol. estud., Maringá**, v. 22, n. 3, p. 485-496, jul./set. 2017. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/320039191_O_JOGO_DE_PAPEIS_E_A_CRIANCA_COM_AUTISMO_NA_PERSPECTIVA_HISTORICO-CULTURAL>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SILVA, R. C. Experiências de invenção e formação: uma intervenção outra (com) crianças no Transtorno do Espectro Autista. **Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas**, p. 107, 2018. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/dpg28/pdf/ribetto-9788575115022.pdf#page=103>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, A. L. B. et. al. A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. **Caderno de Desenvolvimento Infantil**. Curitiba. v. 1, n. 1, p. 71-76, 1994. Disponível em: < <https://edisciplinas.usp.br/course/view.php?id=40151>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SMOLKA, A. L. B. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 9, 2019.

SMOLKA, A.L.B.; GOES, M.C. R.; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In WERTSCH, J.V.; RÍO, P Del & ALVAREZ, A. **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SOUZA, A. C. de; SILVA, G. H. G. da. Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com

Transtorno do Espectro Autista. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, p. 1305-1330, 2019. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/bolema/a/WXbRNkncggMBx8F5xLzSKv/abstract/?lang=pt>>.
 Acesso em: 14 ago. 2021.

SOUZA, F. F. de.; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino “remoto” emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020. Disponível em:
<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 5 abr. 2021.

STEPANHA, K. A. O. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Cascavel-PR. 2017. Disponível em:< <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3363>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

TALARICO, M. V. T. S.; LAPLANE, A. L. F. Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista. **Comunicações**. Piracicaba. v. 23. n. 3. Número Especial p. 43-56 2016. Disponível em:< <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2929/1881>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOASSA, G. A “Psicologia pedagógica” de Vigotski—considerações introdutórias. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 1, p. 64-72, 2013. Disponível em:<
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2155>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

TREVISAN, Z.; PESSOA, A. S. G. Psiquismo, linguagem e autismo: contribuições da semiótica nos contextos educativos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 241-258, set./out. 2018. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000500241>. Acesso em: 11 jun. 2020.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F.; MENDONÇA, F. W.; FERRACIOLI, M. U.; EIDT, N. M. Tem Remédio para a Educação? **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 36, p. 154-177, 2019.

VASQUES, C. K. O diagnóstico e a Escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Baptista, Cláudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. P. 107-120., 2015.

VIGOTSKI, L. S. [1926] **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. [1929] Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. Ano 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. [1930]. **Lektsii po pedologii** [Lições sobre pedologia]. Tradução de Gisele Toassa. Ijevsk: Isdatelskii Dom “Udmurtskii Universitet”. (Выготский Л.С. (2001). Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет»).

VIGOTSKI, L. S. [1934] **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. [1935]. A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.). **Psicologia USP**, 21(4). 2010.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Ensayo psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. -1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. [1934] **A construção do Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes (p. 194). 2009.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de defectologia**. Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. (orgs. Edic. Tradu. Rev. Téc.). Expressão popular. 239 p. 2021.

VYGOTSKI, L. S. [1924-1934] **Fundamentos de defectologia**. In: VYGOTSKI, L. S. Madri: Visor, 1995a.

VYGOTSKI, L. S. [1931]. **El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: VYGOTSKI, L.S. Madri: Visor, 1995b.

WALBER, V. B; SILVA, R. N. da. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? Care practices and the disability issue: integration or inclusion? **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 23, n. 1, p. 29-37, 2006.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura escolar como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WERNER, J. **Saúde & Educação**: desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Rio de Janeiro, Gryphus, 2001.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

WUO, A. S. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde e Sociedade**, v. 28, p. 210-223, 2019.